



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachförderung an österreichischen Schulen“

Verfasserin

Maria Sarah Pepelnik

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuer:

A.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

Ich möchte allen ganz herzlich danken, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben:

meinem Diplomarbeitsbetreuer Ao.Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia

Mag. Doris Englisch-Stölner und Werner Mayer, sowie der Schulleiterin und allen Lehrerinnen, die sich für Interviews bzw. Unterrichtsbeobachtungen zur Verfügung gestellt haben

Dir. Mag. Susanne Göd für ihr großes Entgegenkommen

meinen StudienkollegInnen und FreundInnen, vor allem Barbara, Sonja und Veronika

meiner Mutter für die vielen fachlichen Anregungen

meinem Vater und meinen beiden Schwestern

allen SchülerInnen und Schülern, die mir gezeigt haben, dass sinnvoller Sprachunterricht auch Spaß machen muss

und schließlich Thomas, der alle Höhen und Tiefen geduldig mit mir ertragen hat.

Inhalt

EINLEITUNG	7
1 VERORTUNG DES THEMAS	9
2 SPRACHERWERB	12
2.1 Terminologisches zum Spracherwerb	12
2.2 Erstspracherwerb	13
2.3 Zweitspracherwerb	16
2.3.1 Theorien des Zweitspracherwerbs	16
2.3.2 Deutsch als Zweitsprache	19
2.3.3 Spracherwerb in der Migration – Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	22
2.4 Resümee	26
3 SPRACHFÖRDERUNG	28
3.1 Begriff „Sprachförderung“	28
3.2 Zur wissenschaftlichen Untersuchung von Sprachförderung	30
3.3 Bildungssprache(n) als Gegenstand durchgängiger Förderung	31
3.3.1 Bildungssprache	31
3.3.2 Durchgängige Sprachförderung und Gesamtsprachenkonzept	32
3.4 Didaktisch-methodische Aspekte	34
3.5 Segregation und Integration in der Sprachförderung	36
3.5.1 Institutionelle Diskriminierung	37
3.5.2 Schulische Segregation vs. Integration	38
3.6 Die Bedeutung der LehrerInnenbildung	40
3.7 Merkmale sprachenfreundlicher Schulen	42
4 MODELLE SCHULISCHER SPRACHFÖRDERUNG	43
4.1 Bereicherungsmodelle	44
4.1.1 Immersion	44
4.1.2 Bilinguale Bereicherungsmodelle	46
4.2 Assimilationsmodelle	47
4.2.1 Submersion	47
4.2.1.1 Muttersprachlicher Zusatzunterricht	48
4.2.1.2 Zusatzunterricht in der Zweitsprache	49
4.2.2 Transitorische Modelle	51
4.3 Emanzipationsmodelle	52
4.3.1 Spracherhaltungsprogramme	52
4.3.2 Bilinguale Programme	53
4.3.2.1 One-Way Bilingual Education	53
4.3.2.2 Two-Way-Immersion	53
4.4 Interkulturelle Pädagogik und integrativer Sprachunterricht	55
4.5 Der Streitfall „Zweisprachige Erziehung“	57
4.6 Resümee	64

5 SPRACHFÖRDERUNG AN ÖSTERREICHISCHEN SCHULEN	67
5.1 Förderung von Deutsch als Zweitsprache	68
5.2 Muttersprachlicher Unterricht	71
5.3 Interkulturelles Lernen	74
5.4 Sprachförderung in der LehrerInnenbildung	75
5.5 Resümee	77
6 FALLSTUDIE	80
6.1 Forschungsinteresse und Entdeckungszusammenhang	80
6.2 Forschungsfragen	80
6.3 Darstellung der Datenerhebungsmethoden	81
6.3.1 Überblick – erhobene Daten	82
6.3.2 Interviews	83
6.3.3 Beobachtung	83
6.4 Die Erhebung	84
6.4.1 Vorbereitungen	84
6.4.2 Durchführung der Interviews	85
6.4.3 Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen	85
6.5 Darstellung der Ergebnisse	87
6.5.1 Die Sprachfördersituation in einer ersten Schulstufe	87
Abbildung 1: Schulische Sprachfördermaßnahmen: Personen und Rahmenbedingungen	88
6.5.2 Multiperspektivische Analyse der Interviews	92
6.5.3 Auffällige Beobachtungen und bemerkenswerte Ergebnisse	93
6.5.3.1 Beobachtungen	93
Abbildung 2: Tafelbild dreisprachiger Sachunterricht	95
6.5.3.2 Weitere bemerkenswerte Ergebnisse	96
6.5.4 Beantwortung der Forschungsfragen	98
6.5.5 Die „ideale sprachförderliche“ Schule	103
6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen	104
7 ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN	106
LITERATUR	111
ANHANG	123
I. Beobachtung	123
II. Leitfäden und Themen der Interviews	123
III. Zusammenfassungen der Interviews	127
IKL – Interviews mit Klassenlehrerin 1 und 2	127
ISFKL – Interview mit Begleit-/Sprachförderlehrerin	130
IMUL – Interviews mit MU-Lehrerinnen 1 und 2	131
IDIR – Interview mit der Schulleiterin	133
EXI – Experteninterview mit Werner Mayer	134
IV. Abstracts	137
Zusammenfassung	137
Summary	138
V. Lebenslauf	139

Einleitung

Österreich gehört zu jenen europäischen Ländern, die es trotz verhältnismäßig langer Einwanderungsgeschichte noch nicht geschafft haben, Chancengleichheit im Bildungssystem für alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem sozialen Umfeld – zu gewährleisten. Mehrere Bildungsstudien, vor allem die seit 2000 regelmäßig stattfindende PISA-Studie, haben diesen Umstand und die Notwendigkeit, angemessen darauf zu reagieren, aufgezeigt.

Was unterschiedliche Ansätze zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus linguistischer Sicht leisten können und wo sie an ihre Grenzen stoßen, ist Gegenstand dieser Arbeit. Die österreichische Bildungspolitik hat in den letzten Jahren angesichts der migrationsbedingten Heterogenität, die die Gesellschaft insgesamt und damit auch die Institution Schule heute prägt, verschiedene Maßnahmen gesetzt. Am Beispiel einer Wiener Volksschule soll gezeigt werden, welches Potenzial die österreichischen Sprachfördermaßnahmen bieten, wie sie in der Praxis umgesetzt werden und welche Rahmenbedingungen für eine optimale Koordination notwendig sind.

Nach einer kurzen bildungspolitischen Verortung des Themas im ersten Kapitel, in der neben Fakten zur Lage von MigrantInnen im österreichischen Schulsystem die Relevanz und die Grenzen von Sprachunterricht und -förderung aufgezeigt werden, geht es im zweiten Kapitel um kindliche Sprachaneignungsprozesse. Neben einigen theoretischen linguistischen Grundlagen wird der typische Sprachgebrauch in Migrationskontexten, auch bezeichnet als „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, beschrieben. In Kapitel drei wird zunächst eine Positionierung des Begriffs der Sprachförderung in der Wissenschaft vorgenommen, bevor aktuelle Zugänge sowie methodisch-didaktische bzw. organisatorische Aspekte zur Umsetzung in der schulischen Praxis vorgestellt werden. Diese werden anschließend durch entsprechende Forderungen an die LehrerInnenbildung ergänzt.

Kapitel vier widmet sich den unterschiedlichen international bekannten Modellen schulischer Sprachförderung und untersucht deren Tauglichkeit für den Einsatz in Migrationsgesellschaften.

Das fünfte Kapitel bildet den Abschluss des theoretischen Teils der Arbeit. Hier wird der österreichische Weg im Umgang mit zwei- und mehrsprachigen Kindern

analysiert, indem die vorhandenen Maßnahmen und gesetzlichen Bestimmungen den verfügbaren Befunden zur praktischen Umsetzung in den Schulen gegenübergestellt werden.

Der empirische Teil dieser Diplomarbeit, Kapitel sechs, besteht aus einer Fallstudie, die im Frühjahr 2010 mit Unterstützung des Sprachförderzentrums Wien an einer Volksschule im 16. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt wurde. Interviews mit mehreren Lehrerinnen sowie Unterrichtsbeobachtungen in zwei ersten Klassen brachten aufschlussreiche Erkenntnisse über die organisatorischen Rahmenbedingungen der Sprachförderung in der Praxis. Die Ergebnisse wurden auch in Form einer grafischen Darstellung zur Verdeutlichung der Zusammenhänge aufbereitet.

Den Abschluss bildet eine Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse aus Theorie und Praxis, um daraus die am dringendsten erscheinenden Forderungen für die Zukunft der österreichischen Sprachförderung abzuleiten.

1 Verortung des Themas

Österreich ist spätestens seit den 1970er Jahren als Einwanderungsland zu bezeichnen. Zuwanderung hat heute einen wesentlichen Anteil an der demographischen Entwicklung des Landes, sie übertrifft die Zahl der neugeborenen Kinder deutlich (Fassmann 2007: 147). Im Jahr 2010 wurde ein Anstieg der Zuwanderung registriert, wobei die meisten Personen aus Deutschland stammen, gefolgt von Rumänien, Ungarn, Slowakei und Polen. Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung wird mit 18,5% angegeben¹. Die größte hier lebende Gruppe (abgesehen von in Deutschland geborenen Personen) stammt aus Serbien, Montenegro und dem Kosovo (209.000 Personen), gefolgt von der Türkei (185.000) und Bosnien und Herzegowina (131.000) (Statistik Austria 2011: 8f).

In den letzten Jahren wurde die Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und anderen europäischen Bildungssystemen im Rahmen verschiedener Bildungsstudien wie PISA oder PIRLS mehrfach nachgewiesen. Im Vergleich zu anderen Ländern ist in Österreich der Leistungsabstand zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund immer noch hoch. Bemerkenswert ist dabei der Fortbestand dieses Unterschieds auch in der Gruppe der zweiten Generation, bzw. scheint sich hier die Anzahl der RisikoschülerInnen im Vergleich zur ersten Generation sogar noch zu erhöhen (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 171f). SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft besuchen überdurchschnittlich oft eine Sonderschule und schließen ihre Schulbildung verhältnismäßig selten mit Matura ab. 14% „nichtdeutschsprachiger“ SchülerInnen brechen ihre Bildungskarriere noch vor dem Pflichtschulabschluss ab. Im Vergleich dazu ist dies nur bei 4% der deutschsprachigen SchülerInnen der Fall (Statistik Austria 2011: 10). Die mit einer mangelnden schulischen Bildung einhergehenden eingeschränkten Berufschancen liegen auf der Hand.

Auf den ersten Blick scheint die Ursache für diese Benachteiligung schnell gefunden: mangelnde Fähigkeiten in der Unterrichtssprache verhindern eine

¹ Gezählt wurden dabei sowohl MigrantInnen erster (im Ausland geboren) als auch zweiter Generation (in Österreich geboren).

erfolgreiche Schulkarriere. Verstärkte „Sprachförderung“ für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder, mit der ihnen der Anschluss ermöglicht werden soll, wird von vielen Seiten gefordert. Wie eine wirkungsvolle Vorgehensweise im Detail auszusehen hat, darüber gehen die Meinungen allerdings auseinander.

Die Förderung in der Staatssprache stellt bislang, wie in vielen anderen Ländern auch, den Schwerpunkt der österreichischen Bildungspolitik für Kinder mit Migrationshintergrund dar. Unterricht in den Familiensprachen hingegen findet meist in bedeutungslosem Umfang statt und kann daher kaum zur Entwicklung von balancierter Zweisprachigkeit beitragen (de Cillia 2010: 249). Die Ergebnisse aus der Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, ebenso wie der Sprachlehr- und -unterrichtsforschung zeigen aber, dass die Wertschätzung der von MigrantInnen gesprochenen Sprachen vielfältige Chancen eröffnet, nicht nur für die Minderheit selbst, sondern auch für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Von bilingualen Bildungsangeboten in den Herkunft- und Familiensprachen beispielsweise könnten sowohl Kinder von MigrantInnen als auch SchülerInnen aus deutschsprachigen Familien profitieren.

Bei aller Bedeutung, die dem Faktor Sprache in der Schule zukommt, darf dieser aber auch nicht überbewertet werden. Die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im jeweiligen Schulsystem hängt nicht nur von *schulischen Unterstützungsmaßnahmen* und *Sprachlernprogrammen* ab. Der Erfolg dürfte maßgeblich von Faktoren wie dem *Alter bei Schuleintritt*, dem Grad der *Selektivität* (frühe oder späte Trennung in unterschiedliche Bildungswege) sowie von der *Stundenanzahl* der SchülerInnen und LehrerInnen (Ganztags- oder Halbtagschule) mitbestimmt werden. Laut dem Beitrag von Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009: 177) im nationalen Bildungsbericht (Specht 2009b) können jene Länder, in denen die Kinder im Vergleich zu Österreich früher in Bildungsinstitutionen kommen, eine „etwaige familiäre Benachteiligung besser ausgleichen“. Ebenso erweisen sich die möglichst späte Trennung der Bildungswege (Gesamtschule) und verhältnismäßig viele „Kontaktstunden“ zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen (z.B. Ganztagschulen und längere Pflichtschuldauer als in Österreich) als vorteilhaft.

Sprachförderung ist also kein Allheilmittel für jede Art von Problemen, die zwischen der noch immer monolingual ausgerichteten Schule und ihrer

vielsprachigen und multikulturellen Schülerschaft bestehen. Die Integration von MigrantInnen und die Behebung sozialer Ungleichheiten müssen als Querschnittsaufgaben unterschiedlichster gesellschaftspolitischer Bereiche – nicht nur der Schule – gesehen werden. Eine an den Bedürfnissen der SchülerInnen orientierte Sprachförderung stellt aber einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu gleichen Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen dar, denn „Sprachkenntnisse sind eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Bildungserfolg“ (de Cillia/Krumm 2010: 73).

Die Bewertung von Sprachfördermaßnahmen sollte sich, wie etwa Rösch (2001: 41) fordert, an deren spezifischen Zielsetzungen messen. Die zentrale Frage ist daher, welche Unterstützungsmaßnahmen tatsächlich dazu in der Lage sind, Kindern und Jugendlichen zu einer angemessenen sprachlichen Entwicklung in allen ihren Sprachen zu verhelfen. Vieles deutet darauf hin, dass die jeweiligen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, unter denen schulische Sprachförderung stattfindet, eine ebenso wichtige Rolle für die Qualität des Unterrichts spielen wie die Entscheidung für ein bestimmtes Modell an sich. Allerdings ist die empirische Überprüfung von Fördermodellen im deutschsprachigen Raum noch nicht sehr weit entwickelt. Die Evaluierung von schulischen Förderprogrammen für mehrsprachige SchülerInnen beispielsweise hat in Ländern wie Kanada oder den USA im Gegensatz zu den meisten europäischen Ländern bereits eine relativ lange Tradition. Eine unreflektierte Übertragung von Erfolgsmodellen aus diesen Ländern in ein anderes Bildungssystem kann jedoch ohne Kenntnis der bestimmenden Einflussfaktoren zu Misserfolgen führen. Eine Intensivierung der Forschungen auf dem Gebiet des Sprachenlehrens und -lernens in den europäischen Einwanderungsländern erscheint daher unbedingt erforderlich.

2 Spracherwerb

2.1 Terminologisches zum Spracherwerb

Im Zusammenhang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Migration werden die Begriffe *Muttersprache*, *Erstsprache (L1)* und *Zweitsprache (L2)*, sowie *Herkunftssprache* und *Familiensprache* verwendet, um die Sprachen einzuordnen, die sich ein Individuum angeeignet hat. Diese Bezeichnungen rücken jeweils unterschiedliche Aspekte von Spracherwerb und -verwendung in den Vordergrund und müssen daher kritisch reflektiert werden.

In dieser Arbeit wird sowohl Muttersprache als auch Erstsprache (bzw. die Abkürzung L1) verwendet. Beide Begriffe bezeichnen jene Sprache, in der die Primärsozialisation eines Kindes erfolgt. Aus linguistischer Sicht ist der Begriff der Erstsprache(n) zu bevorzugen. Muttersprache ist zwar im alltäglichen Sprachgebrauch geläufiger, wird aber von einigen AutorInnen problematisch gesehen, etwa weil damit die Beteiligung weiterer Bezugspersonen neben der Mutter am Spracherwerb eines Kindes ausgeklammert wird. Trotzdem taucht der Begriff im schulischen Bereich, auch in der Deutschdidaktik, häufig auf. In Österreich spricht man beispielsweise vom muttersprachlichen Unterricht für zweisprachige SchülerInnen, im Gegensatz zum Herkunftssprachenunterricht in Deutschland (Ahrenholz 2010a: 3f). Steht die schulische Perspektive im Vordergrund, wird daher in dieser Arbeit in manchen Fällen auch Muttersprache verwendet.

Die Bezeichnung *Herkunftssprache* hat, wie bei Dirim/Mecheril (2010a: 19) dargestellt, einen großen Nachteil: „Der Ausdruck 'Herkunftssprache' stärkt Vorstellungen, die Menschen auf eine natio-ethno-kulturelle Herkunft festlegen (...)“. Der Ausdruck *Familiensprache* eignet sich demnach oft besser als andere Bezeichnungen für die Beschreibung von Sprachpraxen, hat aber dennoch problematische Seiten, da er, wenn im Singular gebraucht, die Sprachverwendung in der Familie auf eine einzige Sprache reduziert, was nicht immer der Realität entspricht (ebd.).

Wächst ein Kind von Anfang an mit zwei Sprachen auf, hat es zwei Erstsprachen. Man spricht vom *bilingualen Erstspracherwerb* (Müller 2011: 209) oder auch vom *doppelten Erstspracherwerb* (List 2007: 25).

Kommt eine zweite Sprache nach dem 3. Lebensjahr zur Erstsprache hinzu, handelt es sich um *frühen Zweitspracherwerb*. Der Erwerb einer *Zweitsprache (L2)* unterscheidet sich vom *Erstspracherwerb*, da das Kind bereits Sprachkenntnisse erworben und andere kognitive Voraussetzungen als ein Neugeborenes hat (Ahrenholz 2010a: 5f). Auch die Bezeichnung *sukzessiver Zweitspracherwerb* wird für diesen in der Migration sehr häufig vorkommenden Erwerbstyp verwendet (List 2007: 34).

Wird eine neue Sprache durch gesteuerten Unterricht in einem erstsprachlichen Umfeld erlernt, spricht man von einer *Fremdsprache* (Bickes/Pauli 2009: 92).

Mehrsprachigkeit kann von *Zweisprachigkeit* abgegrenzt werden. Die Tertiärsprachenforschung zeigt, dass der Aneignungsprozess ab der dritten Sprache, die ein Individuum erwirbt, auf andere Art und Weise verläuft als beim *Erst-* und *Zweitspracherwerb*. Die Lernenden verfügen dann bereits über ein höheres Ausmaß an Sprachlernerfahrungen und -strategien, die sie sich beim Erlernen der dritten und jeder weiteren Sprache zu Nutze machen (Hufeisen/Neuner 2003: 8f).

2.2 Erstspracherwerb

Für die Beschäftigung mit Zweitspracherwerb und schulischer Sprachförderung erscheint es sinnvoll, zunächst einige Aspekte des *Erstspracherwerbs (ESE)* zusammenfassend und unter besonderer Berücksichtigung der Fähigkeiten von SchulanfängerInnen darzustellen². Für detailliertere Beschreibungen der sprachlichen Kompetenzbereiche sowie theoretische Erklärungsmodelle dazu siehe etwa Tracy (2008), Ehlich/Bredel/Reich (2008b und 2008c), Klann-Delius (2008) sowie Grießhaber (2010).

Der Erwerb einer Sprache verläuft nicht linear, sondern diskontinuierlich in u-förmigen Entwicklungskurven. Der Erstspracherwerb kann einerseits von Kind zu Kind recht unterschiedlich vonstattengehen, andererseits werden bestimmte Erwerbsphasen von allen Kindern mehr oder weniger in der selben Reihenfolge durchlaufen. Altersangaben in den folgenden Abschnitten sind aufgrund interindividueller Schwankungen nur als Richtwerte zu sehen (vgl.

2 In dieser Arbeit wird im Wesentlichen der von Ehlich (2005: 12; Ehlich/Bredel/Reich 2008a: 18ff) verwendete „Qualifikationsfächer“ übernommen, der sprachliche Kompetenz unterteilt in *phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive* und *literale* Basisqualifikationen.

Ehlich/Bredel/Reich 2008: 24ff).

Bereits im Mutterleib können Kinder Stimmen wahrnehmen. Sie reagieren insbesondere auf die Stimme der Mutter, welche sie auch nach der Geburt von anderen Stimmen zu unterscheiden in der Lage sind und bevorzugen (Falk 2008: 15; Grieshaber 2010: 22). Neugeborene können verschiedene Sprachen erkennen, vermutlich indem sie sich an den rhythmischen Merkmalen und der Verteilung der Vokale orientieren (Falk 2008: 16).

Im ersten Lebensjahr werden verschiedene Stadien des *Lallens* durchlaufen, bei denen Kinder zunächst ihre Artikulationsorgane erkunden und schließlich beginnen, spezifische Lautverbindungen ihrer Umgebungssprache zu produzieren. Am Ende des ersten Lebensjahres beginnt die *Einwortphase* (ebd.: 19). Der Entwicklungsprozess des deutschen *Lautsystems* nimmt einige Zeit in Anspruch und reicht bei einem großen Teil der Kinder bis in die Grundschulzeit hinein. Labiale wie /b/, /m/ oder /w/ werden normalerweise sehr früh, die velaren Verschlusslaute /k/ und /g/ dagegen relativ spät erworben (Grieshaber 2010: 24).

Ich beziehe mich im folgenden Abschnitt in Bezug auf den Erwerb der deutschen *Syntax* auf Tracy (2008: 77ff), die von sog. *Meilensteinen* spricht, ergänzt durch entsprechende Ausführungen zur Aneignung des *Lexikons* von Komor (2008: 53ff).

Mit den ersten Einwortäußerungen (z.B. „essen“) setzt auch die erste Erwerbsphase der Satzkonstruktionen bei deutschsprachigen Kindern ein, bei Tracy (2008: 77) *Meilenstein I* genannt. Die ersten *Mehrwortäußerungen* wie „Brille ab“ oder „Brezel essen“ erfolgen in etwa ab dem 18. bis 24. Monat (*Meilenstein II*). In diese Zeit fällt auch bei den meisten Kindern ein sogenannter „*Vokabularspurt*“, bei dem das Lexikon jeden Monat um ca. 12 neue Wörter anwächst.

Meilenstein III ist erreicht, wenn das Kind beginnt, zielsprachlich korrekt konstruierte Sätze mit dem *finiten Verb an der zweiten Position* zu äußern, in der Regel im Alter von 24 bis 36 Monaten. Der produktive Wortschatz beträgt jetzt ca. 300 Wörter. Verfügt ein Kind mit zwei Jahren noch nicht über mindestens 50 Wörter (= „Spätsprecher“ oder „late talker“), kann dies ein frühes Anzeichen für eine gestörte Sprachentwicklung sein.

Auf der letzten Stufe, ab ca. 30 Monaten, tauchen die ersten *komplexen Sätze* auf (*Meilenstein IV*). Das Kind produziert nun auch von Konjunktionen eingeleitete Nebensätze, bei denen das finite Verb an letzter Stelle steht. Die Verteilung der

Wortarten entspricht bereits bei Dreijährigen jener bei Erwachsenen, die Wörter stammen aus unterschiedlichen Themenfeldern wie z.B. *Ernährung, Familie, Farben* oder *Tiere*. Das Lexikon wächst weiterhin, so dass der passive Wortschatz bei SchulanfängerInnen ca. 9.000 bis 14.000 Wörter beträgt (Tracy 2008: 80; Komor 2008: 55f).

Im Folgenden wird noch ein grober Überblick über den Entwicklungsstand ausgewählter *pragmatischer, diskursiver* und *literalen Kompetenzen* von SchulanfängerInnen gegeben. Diese sprachlichen Bereiche dürften sich teilweise sprachübergreifend entwickeln und sind daher auch in Bezug auf zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder von Interesse³.

Der sprachliche Entwicklungsstand von Kindern bei Schuleintritt ist sehr heterogen. Im Normalfall verfügen sie in diesem Alter über alltagssprachliche Handlungsmuster. Die Fähigkeit zur Hörerorientierung ist noch nicht vollständig angeeignet, das heißt, es fällt SchulanfängerInnen noch schwer, sich in die Perspektive ihres Gesprächspartners oder ihrer Gesprächspartnerin hineinzusetzen (Trautmann 2008: 44).

Das soziale Rollenspiel nimmt in dieser Zeit eine zentrale Funktion ein, da das Kind hier bereits sprachliche Handlungen ausprobiert, die es im Alltag noch nicht einsetzen kann. Die erzählerischen Fähigkeiten sind bei sechs- bis siebenjährigen Kindern im Allgemeinen deutlich besser als bei Vorschulkindern: Sie sind bereits zu komplexen Ereignisdarstellungen in der Lage (Guckelsberger 2008: 117ff).

Was (prä)literale Fähigkeiten bei Schulanfang betrifft, so haben Kinder meist erste Erfahrungen mit Schrift gemacht und bereits ein Konzept über die Ziele und Funktionen von Lesen und Schreiben ausgebildet. Diesbezüglich gelten Kinder aus bildungs- bzw. schriftfernen Familien als benachteiligt: Fehlen entsprechende Vorerfahrungen mit Schriftlichkeit, kann es in der Schule zu Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache kommen (Bredel 2008: 139f).

3 Vgl. Kapitel 2.3.1. und 2.3.2.

2.3 Zweitspracherwerb

2.3.1 Theorien des Zweitspracherwerbs

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem *Zweitspracherwerb (ZSE)* hat erst vor einigen Jahrzehnten in relevantem Ausmaß begonnen. Die Erkenntnisse aus den Disziplinen der Zweitspracherwerbsforschung, Mehrsprachigkeitsforschung sowie der Sprachlehr- und lernforschung haben gezeigt, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit⁴ keineswegs negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung von Kindern haben, wie lange Zeit befürchtet wurde, sondern vielmehr förderlich zu sein scheint (de Cillia 2010: 246; Rehbein/Meng 2007: 11). „Heute ist unbestritten, dass die *menschliche Sprachfähigkeit* grundlegend mehrsprachig angelegt und für alle Sprachen offen ist (...)“ (Rehbein/Meng 2007: 11).

Verschiedene theoretische Modelle versuchen zu erklären, wie genetische Anlagen und Interaktionen mit der Umwelt diesen Aneignungsprozess beeinflussen. Aus Platzgründen findet hier nur eine kleine Auswahl an Theorien zum Zweitspracherwerb Erwähnung. Auf weitere Erklärungsmodelle und die jeweiligen theoretischen Hintergründe und Entstehungsparadigmen kann nicht explizit eingegangen werden – es sei auf weiterführende Literatur verwiesen (vgl. Griebhaber 2010; Bickes/Pauli 2009; Kniffka/Siebert-Ott 2007; Oksaar 2003; Klein 1992).

Die *Identitätshypothese* besagt, dass sich der Zweitspracherwerb (ZSE) auf die selbe Weise vollzieht wie der Erstspracherwerb. Diese Behauptung gilt mittlerweile als eindeutig widerlegt. Der aktuelle Stand der Forschung deutet darauf hin, dass dieser Ansatz nicht dazu in der Lage ist, die Komplexität von Sprachaneignung zu erfassen (Ahrenholz 2010b: 72). „Das Fazit ist daher, daß es zwischen ESE und ZSE Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten gibt und daß es vernünftig ist, diese sowie ihre Ursachen zu ermitteln (...)“ (Klein 1992: 37).

Die *Kontrastivhypothese* geht davon aus, dass die Unterschiede zwischen dem Sprachsystem der Erstsprache und jenem der Zielsprache einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Demnach sind Elemente, die in diesen Sprachen unterschiedlich realisiert werden, für entsprechende Lernschwierigkeiten verantwortlich, während jene Strukturen, die beiden Sprachen gemeinsam sind, als leicht erlernbar gelten.

4 Mehrsprachiger Spracherwerb unterscheidet sich vom Zweitspracherwerb vor allem in Bezug auf das Ausmaß der dabei verfügbaren Sprachlernerfahrungen (vgl. 2.1.).

Auch diese Theorie ist in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr aktuell, da sich beispielsweise gezeigt hat, dass große Strukturunterschiede nicht immer zu Lernschwierigkeiten führen müssen, sondern in manchen Fällen das Lernen sogar erleichtern können (Henrici/Riemer 2003: 40; Klein 1992: 37f). Einigkeit herrscht derzeit darin, „(...) dass, je später die zweite Sprache gelernt wird, desto stärker auf die Strukturen der Erstsprache zurückgegriffen wird (...)“ (Dirim/Mecheril 2010a: 17).

Zu den einflussreichsten Theorien für den Bereich der schulischen Zweitsprachenförderung zählen die *Schwellenniveau-* und die *Interdependenzhypothese* von Cummins (1979; 2000), die ursprünglich entwickelt wurden, um die unterschiedlichen Lernerfolge von Kindern in Immersion und Submersion (vgl. Kap. 4.1.1. und 4.2.1.) zu erklären.

Der Schwellenniveauhypothese zufolge muss ein bilingual aufwachsendes Kind ein bestimmtes Niveau (*threshold level*) in seinen Sprachen erreichen, damit sich keine negativen Effekte aus seiner Zweisprachigkeit ergeben bzw. damit sich die Zweisprachigkeit positiv auf verschiedene kognitive Bereiche auswirken kann (Cummins 1979: 229). Zu den negativen Auswirkungen gehört demnach *subtraktiver Bilingualismus*: Das Kind entwickelt in beiden Sprachen unzureichende Kompetenzen, da die zweite Sprache allmählich Bereiche der ersten Sprache ersetzt. Auch der Begriff der *doppelten Halbsprachigkeit* (*Semilingualismus*) (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976: 19) wurde in diesem Zusammenhang häufig verwendet. *Additiver Bilingualismus* hingegen, also ein hohes Niveau in zwei Sprachen, wird laut Schwellenniveauhypothese dann erreicht, wenn sich die zweite Sprache zusätzlich zur Erstsprache entwickeln kann (Cummins 1979: 229).

Die Interdependenzhypothese geht von einem Zusammenhang zwischen L1-Kompetenz und L2-Erwerb aus. Verfügt ein Kind bei Schuleintritt bereits über eine gut entwickelte Erstsprache, wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in einer neu hinzukommenden Zweitsprache (etwa in einem Immersionsprogramm) ein hohes Niveau erreichen können. Umgekehrt kann dieser Theorie zufolge für Kinder mit unzureichenden erstsprachlichen Fähigkeiten ein ausschließlich in der Zweitsprache stattfindender Unterricht negative Folgen sowohl für die weitere Entwicklung der L1 als auch der L2 haben (Cummins 1979: 233).

Cummins (1991) widmete sich auch der Frage, warum zweisprachige Kinder trotz

guter mündlicher Sprachbeherrschung bei schulrelevanten Aufgaben in der Zweitsprache häufig scheitern. Er kommt zu dem Schluss, dass hier eine Unterscheidung getroffen werden muss zwischen schulisch-akademischen sprachlichen Fähigkeiten (*CALP – cognitive-academic language proficiency*) und jenen, die in der Alltagssprachlichen Kommunikation (*BICS – basic interpersonal communicative skills*) benötigt werden⁵. Während sich mündliche Kommunikationsfähigkeiten oft bereits nach zwei Jahren auf einem guten Niveau befinden, dauert es fünf bis sieben Jahre, bis sich auch die sprachbezogenen schulischen Leistungen denen gleichaltriger muttersprachlicher SchülerInnen angleichen. Die möglichst langfristig angelegte Förderung der Erstsprache, etwa in einem Spracherhaltungsprogramm (vgl. Kap. 4.3.1.), wirkt sich laut Cummins auch positiv auf die akademischen Sprachfähigkeiten in der Zweitsprache aus (Cummins 1991: 78).

Unter anderem auf dem Konzept der BICS und CALP, also der Notwendigkeit der Differenzierung von alltäglichem und akademischen Sprachgebrauch, baut im Prinzip die heute übliche Unterscheidung von mündlicher Alltagssprache und konzeptionell schriftlicher „Bildungssprache“ auf (vgl. Lange/Gogolin 2010: 15f).

Die ursprüngliche Form sowohl der Schwellenniveau- als auch der Interdependenzhypothese wird dagegen heute kaum mehr vertreten. Einen Kritikpunkt an Cummins' Modellen stellt die Tatsache, dass kein empirischer Nachweis der Schwellenniveaus vorliegt, dar (Boeckmann 2008: 6). Laut Tracy (2009: 183f) stehen die Theorien von Cummins auch nicht im Einklang mit aktuellen Ergebnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung, die

(...) zeigt, dass wir uns um „Schwellen“ eigentlich keine Sorgen machen müssen, da Kinder durchaus dazu in der Lage sind, von frühester Kindheit an mit sprachlich heterogenen Situationen umzugehen, sofern ihnen ausreichender und anregender Input zur Verfügung steht. Auch die Vorstellung von einer Abhängigkeit zwischen den Entwicklungsniveaus zweier Sprachen lässt sich aus Sicht der heutigen Forschung nicht im Sinne Cummins aufrecht erhalten (ebd.: 184).

Tracy betont aber gleichzeitig, dass auf die Einbindung der Erstsprachen der SchülerInnen im Sprachunterricht keinesfalls verzichtet werden kann, wenn sich deren Mehrsprachigkeit optimal entfalten soll (ebd.: 185).

Auch die Bezeichnungen *Halbsprachigkeit* und *additiver Bilingualismus* wurden kritisiert, da sie Vorstellungen von einem „unverbundenen Nebeneinander“ (Hufeisen/Neuner 2003: 16) der Sprachen im Gehirn eines Individuums stärken.

5 Cummins (1991: 78f) spricht auch von „academic“ und „conversational proficiency“.

Mittlerweile deuten die Forschungsergebnisse eher in Richtung *einer* grundlegenden, unteilbaren menschlichen Sprachfähigkeit, die sich beim Erlernen weiterer Sprachen in Netzwerke ausdifferenziert. Man spricht daher heute von *eingeschränkter* bzw. *balancierter* oder *kompetenter* Zweisprachigkeit (Boeckmann 2008: 5; vgl. Tracy 2009: 185).

Die Hypothesen von Cummins beeinflussten die Bildungspolitik vieler Länder, wurden dabei aber fallweise falsch interpretiert. Beispielsweise wurde der Schluss gezogen, es wäre vorteilhaft für die Entwicklung von Bilingualismus, wenn die Alphabetisierung in der Zweitsprache hinausgezögert würde, um zunächst ausschließlich die L1 zu fördern. Cummins selbst widerspricht dieser Auslegung:

Neither hypothesis says anything about the appropriate language to begin reading instruction within a bilingual program nor when reading instruction in the majority language should be introduced (Cummins 2000: 176).

Die Förderung der Erstsprache steht demnach nicht im Gegensatz zum Unterricht in der Zweitsprache, sondern kann mit diesem kombiniert werden.

Cummins relativiert seine Hypothesen in neueren Publikationen. Die Schwellenniveauhypothese sieht er nicht von konkreter praktischer Relevanz für bildungspolitische Entscheidungen (ebd.: 182). Auch wenn die Fragen nach der Existenz von Schwellenniveaus bzw. der Interdependenz zwischen Erst- und Zweitsprachentwicklung heute nicht restlos geklärt sind, gilt mittlerweile als gesichert, dass zweisprachige Kinder profitieren, wenn sie nicht nur eine möglichst früh einsetzende Förderung in ihrer L2 erhalten, sondern auch langfristig in ihrer L1 unterrichtet werden (Tracy 2009: 185ff; Boeckmann 2008: 7f; Cummins 2008: 54; 2000: 182; Jeuk 2003: 27).

2.3.2 Deutsch als Zweitsprache

Wie bereits in Kap. 2.2. angedeutet, verläuft die Aneignung einer Sprache im Allgemeinen nicht linear, sondern dynamisch. Dabei kann es auch zu scheinbaren Rückschritten kommen, die infolge von Restrukturierungen des Gelernten entstehen und genau genommen Entwicklungsfortschritte darstellen. Dies gilt auch für den Zweitspracherwerb (ZSE) (Oksaar 2003: 93ff; Ehlich/Bredel/Reich 2008: 24). Ähnlich wie beim ESE durchlaufen aber alle Lernenden im Prinzip die selben Phasen, wobei diese von individuellen und umweltbedingten Variablen beeinflusst

werden und sich daher in ihrer Dauer unterscheiden können. Einflussfaktoren können etwa die Menge und die Beschaffenheit des Inputs, das Alter bei Erwerbsbeginn oder die Lernmotivation sein (Sevinç 2011: 248).

Die Forschung zum Spracherwerb weist in vielen Bereichen noch Lücken auf, vor allem was die pragmatischen Fähigkeiten betrifft (Ehlich 2005: 32ff). Es mehren sich die Hinweise darauf, dass sich manche sprachlichen Teilbereiche sprachübergreifend ausbilden (was für die Interdependenzhypothese spräche, siehe voriges Kapitel), während andere sich wiederum getrennt voneinander entwickeln:

Diskursive und pragmatische Qualifikationen sind ein Stück weit einzelsprachunabhängig. Wir können also davon ausgehen, dass hier ein gewisser Mustertransfer von der einen auf die andere Sprache vollzogen wird, so dass eine aktive kommunikative Teilhabe in der Erstsprache auch die Kompetenzen in der Zweitsprache stützt (und umgekehrt) (...). Ein solch bidirektional wirksamer Transfer ist in Bezug auf die phonische und/oder morphologisch-syntaktische Basisqualifikation nur eingeschränkt möglich. In vielen Aspekten muss das Kind zwei ganz unterschiedliche Systeme aufbauen und unterhalten (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 27).

Es bestehen charakteristische Unterschiede zwischen dem ZSE bei Kindern und jenem Erwachsener, der in dieser Arbeit nicht thematisiert wird. Innerhalb des Kindesalters kann noch weiter differenziert werden, da jüngere Kinder andere Sprachlernvoraussetzungen haben als ältere. Ahrenholz (2010: 6) unterscheidet die Altersgruppen 0-3, 3-6, 6-8 und 8-12. Bis zum Schulbeginn ähnelt der sukzessive ZSE dem monolingualen Erwerb in vielen Bereichen, später nehmen die Unterschiede jedoch zu (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 27).

Wie der Aneignungsverlauf und der jeweilige Forschungsstand für die unterschiedlichen sprachlichen Bereiche im Deutschen im Detail aussehen und inwiefern sich dabei der ZSE vom ESE unterscheidet, wird in den beiden Bänden des „Referenzrahmens zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Ehlich u. a. (Ehlich/Bredel/Reich 2008b; Ehlich/Bredel/Reich 2008c) beschrieben, bezüglich des Lexikons siehe auch Apeltauer (2008). Für den Erwerbsverlauf im Bereich der deutschen Syntax sei auf Griebhaber (2005; 2007; 2010) verwiesen. Im Folgenden werden einige für die schulische Förderung relevant erscheinende Aspekte aus dem Erwerbsprozess von *Deutsch als Zweitsprache im Kindesalter* dargestellt.

Nach Reed/Railsback (2003: 15ff) beginnt der Zweitspracherwerb mit einer *stillen Phase*, die bis zu sechs Monate dauern kann. Dabei verarbeiten die Lernenden bereits Informationen aus dem sprachlichen Input, verbalisieren meist aber noch

nicht selbst. Im Lauf der Zeit nähert sich dann die L2-Kompetenz immer mehr jener von MuttersprachlerInnen an. Es kann durchaus insgesamt fünf bis sieben Jahre dauern, bis eine hohe Zweitsprachenkompetenz erreicht wird (Reed/Railsback 2003: 15ff; Sevinç 2011: 248f).

Im Bereich der *phonischen Basisqualifikation* ist der Altersfaktor entscheidend für den Aneignungserfolg bei Kindern mit der Zweitsprache Deutsch. Falk/Bredel/Reich (2008: 37) gehen davon aus, dass bilinguale Kinder, die einen deutschsprachigen Kindergarten besuchen, nach zwei Jahren eine altersentsprechende Aussprache des Deutschen erlangen können.

Der *Gesamtwortschatz* von zweisprachigen Kindern besteht aus zwei „sprachspezifischen Wortschätzen“ und wird domänenspezifisch erworben. Veränderungen bei bestimmten Wortarten, vor allem ein Zuwachs im Bereich der Verben, deuten auf Fortschritte im Zweitspracherwerb eines Kindes hin (Landua/Maier-Lohmann/Reich 2008: 177ff). Die *Bedeutungen*, die die Wörter für ein Kind haben, müssen aber zunächst nicht unbedingt mit jener der Erwachsenensprache übereinstimmen (Jeuk 2003: 87).

Neben der Entwicklung des Lexikons gilt auch der Aneignungsverlauf der *morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten* in der Zweitsprache Deutsch als vergleichsweise gut erforscht (Ehlich u. a. 2005: 32f; 36). Griebhaber (2005; 2007) hat ausgehend von eigenen Forschungen sowie jenen von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) einen Profilbogen für die Bestimmung der syntaktischen Komplexität von LernerInnenäußerungen in der Zweitsprache Deutsch erstellt. Dabei geht er von fünf Erwerbsstufen aus:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 4. Nebensätze mit finitem Verb in <i>Endstellung</i> : | ..., dass er so schwarz ist . |
| 3. Subjekt nach <i>finitem Verb</i> nach vorangestellten Adverbialen: | Dann brennt die . |
| 2. Separierung finiter & infiniter Verbsätze: | Und ich habe dann geweint . |
| 1. Finite Verb in einfachen Äußerungen: | Ich versteh . |
| 0. Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb: | anziehn Ge/ |

(Griebhaber 2007: 152; vgl. 2005: 14)

Es können auf der einen Seite Parallelen zum Erwerbsverlauf beim monolingualen Deutscherwerb festgestellt werden: beginnend mit Einwortäußerungen und Ganzheiten (z.B. *wasistdas?*) entwickelt sich auch hier die Komplexität der Äußerungen hin zu Zwei- und Mehrwortsätzen⁶. Andererseits vollziehen sich diese Schritte im Vergleich zum ESE zum Teil rascher oder langsamer. Beispielsweise

6 Vgl. Erwerb der *Meilensteine*, Kap. 2.2

gehen die Kinder schneller zur Zweiwortphase über, benötigen aber für die Beherrschung von Nebensätzen mitunter mehr Zeit (Jeuk 2003: 285f).

Bezüglich der *Morphologie des Nomens* bereitet vor allem die deutsche Genusmarkierung durch die Artikel Schwierigkeiten und wird meist erst nach langer Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch erworben (Landua/Maier-Lohmann/Reich 2008: 184f). Ähnliches gilt für die Kasusmorphologie, was sich besonders beim Verfassen schriftlicher Texte zeigt (Grießhaber 2007: 158f). Die Erwerbsabfolge der *Tempusformen* des Verbs beginnt mit den Präsensformen. Anschließend erfolgt der Erwerb des Perfekts, gefolgt von den Präteritumformen von „sein“ (Landua/Maier-Lohmann/Reich 2008: 186).

Sprachliche Handlungsfähigkeiten (Pragmatische Fähigkeiten, wie beispielsweise *Begrüßen* und *Ablehnen* oder die Beherrschung eines *Frage-Antwort-Musters*) lassen sich im Kindergartenalter noch relativ leicht von einer Sprache in die andere übertragen. Dies ändert sich mit Eintritt in die Institution Schule: die hier benötigten Sprachhandlungen (*LehrerInnenfrage-SchülerInnenantwort*, *Argumentieren* etc.) werden in der Primärsozialisation nicht erlernt und müssen im Deutschen neu aufgebaut werden, idealerweise unterstützt durch eine kombinierte Förderung in Deutsch und in der Erstsprache (Trautmann/Reich 2008: 47).

Der Aneignungsverlauf *literaler Kompetenzen* in der Zweitsprache Deutsch entspricht im Wesentlichen jenem in Deutsch als Erstsprache und beginnt mit der Verschriftung von Lauten. Allmählich werden dann morphologische und schließlich auch orthographische Aspekte berücksichtigt (Landua/Maier-Lohmann/Reich 2008: 198). In der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs scheinen die zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder kaum größere Schwierigkeiten zu haben als ihre monolingualen AltersgenossInnen. Mit zunehmender Komplexität der Texte gewinnen jedoch grammatische Kompetenzen immer mehr an Bedeutung, so dass sich etwa die oben genannten morphologischen Probleme in den schriftlichen Produktionen und im Leseverständnis der Kinder zeigen (ebd.; Jeuk 2007: 199; Knapp 1999: 32).

2.3.3 Spracherwerb in der Migration – Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Der Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen ist ein alltägliches Phänomen im Kontext von Migration. Kinder kommen je nach Lebenssituation in

unterschiedlichem Ausmaß mit verschiedenen Sprachen und Varietäten in Kontakt und erwerben dabei sprachliche Fähigkeiten. In den meisten Fällen erfüllen die Sprachkenntnisse, welche sich Kinder im Migrationskontext aneignen, genau die kommunikativen Funktionen, die in ihrem jeweiligen unmittelbaren Umfeld notwendig sind (Dirim/Mecheril 2010a: 114). Gogolin (1988) spricht in diesem Zusammenhang von „*lebensweltlicher Mehrsprachigkeit*“.

Die Sprachkonstellationen und die erreichten Sprachfähigkeiten unter Migrationsbedingungen können sehr vielfältig sein. Während die Familiensprachen in vielen Fällen auch in der Migration über mehrere Generationen hinweg weitergegeben werden, lernen manche Kinder der zweiten oder dritten Generation die Herkunftssprache eher wie eine Zweitsprache bzw. gar nicht mehr (Oksaar 2003: 157ff).

Anstatt/Dieser (2007: 141) unterscheiden vier Typen der Sprachwahl in der Familie:

- *one person – one language*: die Eltern haben nicht die selben Erstsprachen und sprechen mit dem Kind in ihrer jeweiligen Muttersprache.
- *home language – environment language*: die Eltern sprechen dieselbe von der Umgebungssprache abweichende Erstsprache und verwenden diese mit dem Kind.
- *situativer Sprachgebrauch*: die Eltern sprechen zwei Sprachen mit dem Kind, wobei sie nach bestimmten situativen Gesichtspunkten unterscheiden (z.B. *zu Hause/außer Haus* oder *Gesprächsthema*).
- *mixed languages*: die Eltern verwenden zwei Sprachen mit dem Kind, wobei sie eher spontan vorgehen.

Die beiden letzten Typen der Sprachwahl sind die am häufigsten vorkommenden (ebd.). Weitere Kategorisierungsversuche, die etwa auch den sozioökonomischen Status und die Bildungsnähe der Eltern miteinbeziehen, wären denkbar, sind aber laut Reich (2010a: 14f) noch nicht unternommen worden.

Aussagekräftige Daten zur migrationsspezifischen Sprachverwendung und -weitergabe sind immer noch rar. Im Schuljahr 2009/10 betrug der Anteil der PflichtschülerInnen in Österreich⁷ mit anderen Erstsprachen als Deutsch mehr als ein Fünftel (22,4%) (BMUKK 2011b: 24). Die vorläufigen Ergebnisse aus der derzeit in Wien laufenden Studie „Multilingual Cities“, in der unter anderem die Weitergabe von Sprachen untersucht wird, deuten laut Projektleiterin Katharina Brizić auf eine starke Zunahme der Deutschverwendung in Familien mit

⁷ Für Daten zur Mehrsprachigkeit in Deutschland siehe (Chlosta/Ostermann 2010).

Migrationshintergrund hin⁸. 56% der Kinder mit migrantischem Hintergrund geben demnach Deutsch als die „am liebsten gesprochene Sprache“ an (E-Mail-Korrespondenz mit Projektleiterin Katharina Brizić vom 19.6.2011).

Multilingualer Sprachgebrauch beinhaltet mehr als die Verwendung verschiedener Sprachen nebeneinander. Manche für Mehrsprachigkeit typische Kompetenzen, wie etwa das *Übersetzen*, das von vielen mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad beherrscht wird, werden allgemein sehr geschätzt. Andere Fähigkeiten werden manchmal unzutreffenderweise als fehlerhaft eingestuft. Ein für mehrsprachige Gesellschaften weltweit übliches Phänomen ist *Sprachalternation*, bei Dirim/Mecheril (2010b: 115) auch als „Hin- und Herschalten“ zwischen verschiedenen Sprachen (oder Varietäten) bezeichnet. Mit dem Wechseln der Sprachen werden bestimmte kommunikative Funktionen erfüllt. Es handelt sich dabei nicht um einen defizitären Sprachgebrauch, wie manchmal angenommen wird. Das Mischen von Sprachen erfolgt nicht in beliebiger Form und setzt „metagrammatisches Wissen“ voraus. „Es gibt inzwischen eine lange Forschungstradition, die nachweist, dass solche Formen bilingualen Sprechens als Ausdruck ‚kompetenter Bilingualität‘ verstanden werden können und müssen (...)“ (Auer 2009: 92). Mehrsprachige Kinder sind sehr wohl in der Lage, ihre Sprachen zu trennen, wenn es die Situation oder der/die GesprächspartnerIn erfordert. Negative Auswirkungen von Sprachmischungen bei Grundschulkindern sind nicht bekannt - hier scheinen Kinder vielmehr alle ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel zur Problemlösung heranzuziehen (Jeuk 2003: 37; Dirim/Mecheril 2010b: 114f).

Werden in einer Äußerung einzelne, ganz bestimmte Wörter aus einer anderen Sprache verwendet, spricht man von *Transfer*. Damit werden sprechökonomische Ziele verfolgt, denn oft lässt sich in einer Sprache mit einem einzigen Begriff ausdrücken, was in der anderen Sprache nur umständlich umschrieben werden kann (Dirim/Mecheril 2010b: 114f).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit bringt also eine Reihe von sprachlichen Fähigkeiten hervor, die sich die SchülerInnen offenbar auch zu Nutze machen, wie

8 Der Abschlussbericht wird für 2011 erwartet auf http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST_ELTERN-INFO_Projekt.html (Zugriff 14.6.2011).
Weitere Informationen unter <http://www.fwf.ac.at/de/abstracts/abstract.asp?L=D&PROJ=P20263> (Zugriff am 19.6.2011)

eine deutsche Studie zu schulischen Englischleistungen zeigt: mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen erreichen höhere Leistungen im Fach Englisch als ihre monolingual deutschsprachigen Altersgenossen (Hesse/Göbel 2009: 286).

Die Verfügbarkeit angemessener kommunikativer Mittel *im Alltag* bedeutet aber nicht, dass diese sich automatisch und ohne Unterstützung auch auf *schul- und bildungsrelevante Funktionen* ausdehnen. Es ist die Aufgabe der Schule, alle Sprachkompetenzen, die die Kinder mitbringen, entsprechend auszubauen und auch für bildungssprachliche Zwecke nutzbar zu machen (vgl. Kapitel 3.3).

Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Umgebung geschieht für viele Kinder nicht unter optimalen Bedingungen. Verfügt ein Kind weder in seiner L1 noch in seiner L2 über altersangemessene kommunikative Fähigkeiten, hat dies spätestens bei Schuleintritt gravierende Folgen. Die Ursachen für mangelnde Kompetenzen in mehreren Sprachen können vielfältig sein und liegen nicht unbedingt an individuellen oder familiären Faktoren:

Es kann kein Zweifel bestehen, dass hier nicht individuelle oder familiäre, sondern viel mächtigere Faktoren im Hintergrund stehen, wenn sie sogar die kindliche Sprachlernfähigkeit, die als robust gilt, derart beeinträchtigen können (Brizić 2007: 347).

Anstelle des von Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976: 19) geprägten Begriffs der *Halbsprachigkeit* (vgl. Kap. 2.3.1) schlägt Brizić (2007: 346f) die Bezeichnung der *sprachlichen Ausnahmesituation* vor, um jene Ursachen zu benennen, die nicht beim Individuum selbst liegen.

In einer soziolinguistischen Studie von Brizić (2007), die auf den Daten einer von Peltzer-Karpf geleiteten Longitudinalstudie (BMBWK 2006) basiert, hat sich die *Beibehaltung* der Herkunftssprachen als positiver Faktor für den kindlichen Spracherwerb erwiesen. 60 in Wien lebende Migrantenkinder der zweiten Generation nahmen mit ihren Familien an der Untersuchung teil. Migrantengruppen, die bereits in ihrem Herkunftsland stigmatisiert wurden, tendieren den Ergebnissen zufolge stark zum *Sprachwechsel*⁹. Unter großem gesellschaftlichen Druck stehend sehen sie die Aufgabe der als minderwertig betrachteten Sprache und einen Wechsel zur dominanten Mehrheitssprache oft als einzige Aufstiegschance für ihre Kinder. In der türkischen Gruppe beispielsweise

9 Dieser Befund scheint sich in der (oben erwähnten) laufenden Studie „Multilingual Cities“ zu bestätigen. Der Sprachwechsel zum Deutschen wurde bei fast allen Migrantensprachen beobachtet (E-Mail-Korrespondenz mit Projektleiterin Katharina Brizić). Abschlussbericht demnächst auf http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST_ELTERN-INFO_Projekt.html (Zugriff am 2.9.2011).

war häufig vom Kurdischen zum prestigeträchtigeren Türkischen oder auch vom Türkischen zum Deutschen gewechselt worden. Die Kinder aus Familien, in denen ein Sprachwechsel stattgefunden hatte, schnitten in der Untersuchung in Deutsch und in ihrer Erstsprache auffällig schwach ab. Beibehaltung und Pflege der Herkunftssprache(n) hingegen stellten sich als förderlich sowohl für die Entwicklung guter Deutsch- als auch altersgemäßer Erstsprachkenntnisse heraus (Brizić 2007: 316ff; 2009: 136ff). Die jeweilige Sprachkompetenz der Eltern dürfte hier eine wichtige Rolle spielen:

Der Grund könnte darin liegen, dass der elterliche Input in den Sprachen, die die Eltern am besten beherrschen, besonders vollständig und reichhaltig ist und deshalb der Sprachentwicklung der Kinder insgesamt, und damit auch der Schulsprache, zugute kommt (Brizić 2009: 137).

Wenn Eltern einen Sprachwechsel zum Deutschen vollziehen, diese Sprache aber nicht auf hohem Niveau beherrschen, ist der sprachliche Input für die Kinder demnach nicht ausreichend. Pauschal an Eltern mit anderen Erstsprachen gerichtete Empfehlungen, mehr Deutsch mit ihren Kindern zu sprechen, um ihnen den Zweitspracherwerb zu erleichtern, sind daher allein aus diesem Grund fehl am Platz (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009: 103f).

2.4 Resümee

Sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb sind komplexe Prozesse. Es lassen sich in beiden Fällen bestimmte Phasen festmachen, die von allen LernerInnen in ähnlicher Art und Weise durchlaufen werden und durch individuelle und umweltbedingte Faktoren beeinflusst werden. Die menschliche Sprachfähigkeit beinhaltet grundsätzlich die Möglichkeit, mehr als eine Sprache zu erlernen. Die sprachlichen Kompetenzen, die sich Kinder in einem zwei- oder mehrsprachigen Umfeld aneignen, können unterschiedlich hoch sein, erfüllen aber meist durchaus die alltäglichen kommunikativen Anforderungen. Damit stabile Zwei- oder Mehrsprachigkeit erlangt werden kann, müssen jedoch in der Schule weiterentwickelt werden. Sprachliche Ausnahmesituationen, etwa ein Sprachwechsel, können zu mangelnden sprachlichen Fähigkeiten in allen Sprachen eines Kindes führen und kommen vor allem bei besonders stigmatisierten sprachlichen Minderheiten vor.

Nur wenn die Schule um die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse ihrer

mehrsprachigen Schülerschaft weiß, kann sie darauf Rücksicht nehmen und angemessene Förderkonzepte entwickeln, die zur Verbesserung der Bildungschancen aller Kinder beitragen.

3 Sprachförderung

3.1 Begriff „Sprachförderung“

Zuerst gilt es zu klären, was in der wissenschaftlichen Diskussion unter *Sprachförderung* verstanden wird. Spracherwerb kann sowohl durch systematischen Unterricht gesteuert als auch ungesteuert im Alltag ablaufen. Ganz allgemein ausgedrückt hat Sprachförderung die Funktion, Lernende durch entsprechenden Input, durch Interaktionen und Materialien beim Entdecken sprachlicher Strukturen zu unterstützen. Welche Formen von Sprachförderangeboten zum Erfolg führen, ist noch nicht ausreichend erforscht (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 33). Problematisch, sowohl was bildungspolitische Empfehlungen als auch die Gestaltung konkreter schulischer Maßnahmen betrifft, ist die häufig anzutreffende implizite Gleichsetzung von *Sprachförderung* mit *Deutschförderung*. Die von den Kindern beherrschten Familiensprachen werden damit ausgeblendet und nicht als Potenzial, sondern höchstens als Hürde für den Schulerfolg wahrgenommen (Bainski/Krüger-Potratz 2008a: 10f).

Der Begriff „Sprachförderung“ ist aus diesen Gründen ein Spiegel der Machtverhältnisse: *Sprache* heißt *Deutsch* und Sprachförderung hat sich fraglos auf das Deutsche zu beziehen, sodass es überflüssig erscheint, ihr den Namen zu geben, der sie richtig bezeichnet, nämlich 'Deutschförderung' (Dirim/Mecheril 2010c: 138).

Diese Arbeit wendet sich gegen ein verkürztes Verständnis von Sprachförderung, das sich auf Sprachlernmaßnahmen zur Aneignung der jeweiligen Staatssprache beschränkt:

(...) Sprachförderung umfasst alle Sprache(n) betreffenden Maßnahmen, die die Kommunikation zwischen Mehrheitsbevölkerung, staatlichen und anderen öffentlichen Institutionen und Minderheitsbevölkerung erleichtern. Ein umfassendes, integratives Konzept von Sprachförderung sollte daher einerseits natürlich auch die jeweiligen Erstsprachen, Herkunftssprachen, Familiensprachen erfassen (...) (Blaschitz/de Cillia 2009: 99).

Knapp (2009) unternimmt den Versuch einer Abgrenzung des Begriffs *Sprachförderung* von anderen Maßnahmen, die ebenfalls auf die Verbesserung von Sprachkompetenzen abzielen. Er versteht unter *Sprachunterricht* demnach in erster Linie den Deutschunterricht für alle SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache, wobei Deutsch sowohl das Unterrichtsmedium als auch den Gegenstand darstellt (ebd.: 75f). Sprachunterricht kann vom *Fremdsprachenunterricht* und vom *muttersprachlichen Unterricht* für Kinder und Jugendliche mit

Migrationshintergrund abgegrenzt werden. Sprachunterricht ist notwendig für alle Kinder und Jugendlichen, da sie ansonsten die sprachlichen Kompetenzen, die für die gesellschaftliche Teilhabe erforderlich sind, nicht erlangen können. Es sei angemerkt, dass in dieser Arbeit *Sprachunterricht* nicht im Sinne Knapps ausschließlich für den Unterricht in Deutsch als Muttersprache (DaM), sondern vielmehr als Überbegriff für jegliche Art sprachbezogenen Unterrichts verwendet wird.

Sprachtherapie ist an die relativ kleine Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Sprachentwicklungsstörungen adressiert. Eine möglichst frühzeitige Diagnose der Störungsursache dient dabei als Grundlage für die Therapie.

Schulische Sprachförderung wendet sich im Gegensatz zum Sprachunterricht meist nicht an alle Kinder, sondern an jene, die besondere Sprachschwierigkeiten aufweisen und findet oft in Form äußerer Differenzierung in getrennten Gruppen, ergänzend zum Regelunterricht statt. Neben Kindern aus Sprachminderheiten können auch Kinder aus bildungsfernem Umfeld miteinbezogen werden. *Sprachförderung im Elementarbereich* (oder *vorschulische Sprachförderung*) unterscheidet sich von der schulischen Sprachförderung vor allem durch ihre Beschränkung auf mündliche Sprachkompetenzen und eine ganzheitlich orientierte, stärker spielerisch geprägte Methodik (Knapp 2009: 76ff).

Von *diagnosegestützter Sprachförderung* spricht man, wenn mittels eines Instruments zur Sprachstandsbestimmung die individuellen Entwicklungsverläufe in den sprachlichen Kompetenzbereichen eines Kindes eruiert werden, um die Fördermaßnahmen darauf abzustimmen. Obwohl bereits eine Vielzahl an Test- und Beobachtungsverfahren existiert, bieten diese bislang nur in Ausnahmefällen Anhaltspunkte dafür, wie die Förderung im Detail auf den festgestellten Ergebnissen aufbauen kann. Der Verzahnung von Sprachdiagnose und Sprachförderung wird in letzter Zeit vermehrte Aufmerksamkeit zuteil (Reich 2009a: 25f). Das Thema Sprachstandsfeststellungen kann hier allerdings nicht im Detail behandelt werden. Für ausführlichere Informationen dazu siehe Lengyel/Reich/Roth/Döll (2009) sowie Ehlich u. a. (2005).

Im Folgenden werde ich mich in erster Linie auf Sprachförderung im Sinn von *schulischen Sprachlernmaßnahmen* konzentrieren. Sprachförderung wird oft automatisch mit einem Sonderprogramm ausschließlich für Kinder mit Sprachschwierigkeiten gleichgesetzt. Dabei könnten von sprachlich strukturierten

Unterrichtsinhalten und -materialien alle Kinder profitieren, wenn Sprachförderung zu einem in den Unterrichtsalltag integrierten Grundprinzip wird (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 33). Um zu betonen, dass das Ziel der Schule, *Bildungssprache* (siehe 3.3.) zu vermitteln, alle Schultypen, alle Lernenden sowie alle Fächer betrifft, kann auch der Begriff der *Sprachbildung* verwendet werden (Lange/Gogolin 2010: 14).

In Anlehnung an den pädagogischen Qualitätsbegriff von Tietze (1998) schlägt Knapp (2009: 88) für den Begriff der Sprachförderung eine Einteilung in *Orientierungsqualität*, *Prozessqualität* und *Strukturqualität* vor. Anhand dieser Unterscheidung kann die jeweilige inhaltliche Fokussierung bei der Beschreibung von Sprachförderung näher definiert werden. *Orientierungsqualität* beinhaltet demnach die Einstellungen der Lehrenden bezüglich Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit. *Prozessqualität* umfasst die sozialen Interaktionen zwischen den Lehrenden und den Kindern sowie sprachdidaktische Aspekte. Zur *Strukturqualität* werden in erster Linie die materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Sprachförderung gezählt. Dieser Bereich steht im Zentrum der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fallstudie (Kapitel 6).

3.2 Zur wissenschaftlichen Untersuchung von Sprachförderung

Aus der Literatur geht hervor, dass wir bezüglich der kindlichen Sprachaneignung noch immer nicht über ausreichend aussagekräftige Untersuchungen verfügen, die Rückschlüsse auf optimale Förderangebote zulassen würden. Ehlich/Bredel/Reich (2008: 22ff) beispielsweise konstatieren deutliche Forschungslücken was den zwei- und mehrsprachigen Erwerb im Allgemeinen, besonders aber die pragmatischen und diskursiven sprachlichen Fähigkeiten betrifft. Außerdem wird die Möglichkeit, aus der Forschung gewonnene Erkenntnisse auch für die Praxis nutzbar zu machen und den Sprachunterricht zu verbessern, bislang nur selten genutzt (Kaltenbacher 2009). Die vorschulische Sprachförderung betreffend haben Knapp/Brede/Gasteiger-Klicpera/Kucharz (2009) einige wesentliche Probleme und Fragestellungen formuliert, die im Großen und Ganzen auch für den schulischen Bereich relevant sein dürften:

Wie soll Sprachförderung am besten gestaltet werden? Wie organisieren wir

Sprachförderung? Welche didaktischen und methodischen Prinzipien führen zu einer erfolgreichen Sprachförderung? Welche Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung, der Sprachdidaktik, der Elementarbildung sowie der Psychologie sind zu berücksichtigen? Wie setzt man diese Erkenntnisse am besten in der Praxis der Sprachförderung um? (Knapp/Brede/Gasteiger-Klicpera/Kucharz 2009: 157f)

Bei der Erforschung der Wirkung von Sprachförderung können zwei Ausgangspunkte unterschieden werden. Knapp (2009: 87f) spricht einerseits von der Orientierung am *Output* der Lernenden, wenn der Kompetenzzuwachs der Lernenden etwa anhand von Tests gemessen und mit einer Kontrollgruppe verglichen wird. Einen anderen Zugang stellt die Untersuchung des *Inputs* dar, den die Lernenden durch die Lehrperson erhalten. Dabei wird die Fördersituation mittels Beobachtung, Leitfadeninterviews oder Fragebögen erhoben. Idealerweise werden diese beiden Herangehensweisen miteinander kombiniert. Auf diese Weise können beispielsweise unterschiedliche Förderprogramme in Bezug auf ihre Wirksamkeit miteinander verglichen werden. Weiters kann bei der Untersuchung von Sprachförderung festgelegt werden, welche(r) der weiter oben vorgestellten Qualitätsbereiche im Zentrum der Erhebung stehen soll(en). Für die Erforschung der Orientierungsqualität, also der Einstellungen der Lehrenden, eignen sich Interviews oder Fragebögen. Im Bereich der Prozessqualität geht es vor allem um sprachdidaktische Aspekte, weshalb sich etwa die oben erwähnte Analyse des Inputs dafür anbietet. Für die Beschreibung der Strukturqualität, der Rahmenbedingungen der Sprachförderung, kann interdisziplinär vorgegangen werden (ebd.: 88ff).

Grotjahn (2003: 495ff) unterscheidet zwei methodologische Hauptrichtungen bei der Erforschung von Sprachunterricht: einerseits eine *explorativ-interpretative* Vorgangsweise, die der Hypothesenbildung dient, und andererseits den *analytisch-nomologischen* Ansatz, bei dem Hypothesen überprüft werden.

3.3 Bildungssprache(n) als Gegenstand durchgängiger Förderung

3.3.1 Bildungssprache

Sprachförderung soll die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verbessern. Der für den Schulerfolg ausschlaggebende Anteil des großen Bereichs „Sprache“, den es dabei zu erschließen gilt, muss zunächst etwas genauer definiert werden.

Um in der Schule erfolgreich sein zu können, müssen Kinder allmählich die Unterschiede zwischen alltäglichem Sprachgebrauch und der Sprache der Schule erkennen und diese Sprachformen jeweils angemessen einsetzen können (vgl. auch die Unterscheidung von *BICS* und *CALP*, Kap. 2.3.1). *Bildungssprache*, zu der auch die *Schulsprache* gehört, unterscheidet sich in lexikalisch-semantischer, diskursiver und syntaktischer Hinsicht von der im Alltag gebrauchten Sprache. Während sich SprecherInnen in der alltäglichen Kommunikation meist auf einen gemeinsamen Kontext beziehen können, müssen bildungssprachliche Äußerungen und Texte räumliche und zeitliche Distanz überwinden. Dies geschieht durch die Wahl möglichst präziser sprachlicher Mittel aus dem Bereich der „konzeptionellen Schriftlichkeit“, d.h., auch die gesprochene Sprache orientiert sich hier an den Regeln der Schriftsprache. Die Bildungssprache Deutsch enthält tendenziell mehr abstrahierende Bezeichnungen und Fachbegriffe als die deutsche Alltagssprache. Auch die Kenntnis bestimmter Textsorten, die je nach Fachbereich durch unterschiedliche stilistische Konventionen charakterisiert sind, ist für bildungssprachliche Zwecke erforderlich. In bildungssprachlichen Texten finden sich typischerweise längere Satzgefüge, die mehrere Attribute aneinanderreihen, sowie unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passiv) (Lange/Gogolin 2010: 12f).

Für zwei- und mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen bedeutet das, dass sie neben dem Erlernen der Bildungssprache Deutsch auch entsprechende sprachliche Mittel in ihren Familiensprachen aufbauen müssen, um „*Bildungszweisprachigkeit*“ (Reich/Roth 2002: 18) (bzw. „*Bildungsmehrsprachigkeit*“) zu erlangen.

3.3.2 Durchgängige Sprachförderung und Gesamtsprachenkonzept

Eine derzeit aktuelle Forderung an Sprachfördermaßnahmen ist *Durchgängigkeit*, bezogen auf die Vernetzung unterschiedlichster Ebenen von Sprachförderung.

Durch systematische Kommunikation zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen soll gewährleistet werden, dass die Sprachlernbiografie von Kindern und Jugendlichen beim Übergang von einer Bildungsstufe zur nächsten (vom Kindergarten zur Grundschule etc.) nicht unterbrochen wird. Dieser Forderung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass der Zweitspracherwerb bis zu 7 Jahre dauern kann und die SchülerInnen während dieser Zeit Unterstützung im Unterricht

benötigen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Sprachförderung soll sich darüber hinaus nach dem Vorbild von *language across the curriculum* (vgl. Kapitel 4.4) quer durch alle Fach- und Lernbereiche ziehen sowie alle Sprachen der SchülerInnen einbinden. Dieser Zugang spricht nicht nur die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern auch jene aus bildungsfernem oder dialektal geprägtem Umfeld an.

Eine solche planvolle Förderung soll „durchgängig“ sein, um Alltagsprache und Schulsprache, gesprochene Sprache und Schriftsprache, kindliche Kommunikation und fachlichen Diskurs miteinander zu verbinden (Programmträger BLK-Programm FÖRMIG 2006: 1).

Ansätze, die auf einem *Gesamtkonzept sprachlicher Bildung* basieren, bei dem alle sprachlichen Bereiche als zusammenhängend betrachtet werden, können von jeder Schule nach ihren spezifischen Gegebenheiten und Vorstellungen ausgerichtet werden (Gogolin u. a. 2010: 3). Modelle, die nicht nur den Deutsch- und den (im Grundschulbereich bislang in erster Linie auf Englisch beschränkten) Fremdsprachenunterricht, sondern auch die von den SchülerInnen mitgebrachten Sprachen berücksichtigen, werden heute als angemessene Form des Umgangs mit der Vielsprachigkeit im Bildungswesen betrachtet (vgl. auch Kapitel 4.4):

Ein Prinzip durchgängiger Sprachbildung kann v.a. dann optimal umgesetzt werden, wenn es auf einem „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“ aufbaut, das die Funktionen der einzelnen Sprachen, die im schulischen Bereich verwendet werden, definiert und zueinander in Beziehung setzt (de Cillia 2010: 251).

Die Tertiärsprachendidaktik beschäftigt sich mit dem Lehren und Lernen von mehr als zwei Sprachen und plädiert dafür, im Sprachunterricht auf den Sprachlernerfahrungen aufzubauen, die ein Kind beim Lernen einer anderen Sprache bereits gesammelt hat:

Wenn nun das Kind damit beginnt, eine weitere Fremdsprache zu lernen, ist es in Sachen Fremdsprachenlernen kein unbeschriebenes Blatt mehr: Es hat bereits Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen gemacht, es kennt das Gefühl, noch nicht alles zu verstehen, weiß u.a., dass es zu Sprachmischungen kommen kann, dass und vielleicht auch wie man Vokabeln lernt (also kennt den eigenen Lerntyp), erkennt, dass man beim Lernen, Verstehen und Produzieren aktiv auf die vorher gelernte Fremdsprache zurück greifen kann (Hufeisen/Neuner 2003: 9).

Eine separate Förderung in der Zweitsprache Deutsch, die in Form einer schulischen Zusatzmaßnahme durchgeführt wird, bewirkt für sich genommen erwiesenermaßen nur punktuelle Verbesserungen und ist nicht in der Lage, Kinder und Jugendliche nachhaltig zu unterstützen (Reich/Roth 2002: 42; vgl. Kapitel 4.2.1.2). Wird Zweitsprachförderung durch Unterricht in der Erstsprache ergänzt

oder mit diesem kombiniert, dürfte sich dies positiv auf beide beteiligten Sprachen und darüber hinaus auch auf die Leistungen in Sachfächern auswirken (vgl. Kapitel 4.2.1.1 und 4.5).

Vielsprachigkeit in der Schule beginnt beim Aufheben von Sprachverboten und Zulassen anderer Sprachen im Unterricht und führt über das Vergleichen von Sprachsystemen und Texten in unterschiedlichen Sprachen bis hin zum Philosophieren über Sprachen. Konzepte zur Förderung von *language awareness* (übersetzt „Sprachbewusstheit“ oder „Sprachaufmerksamkeit“; Kap. 4.4) kommen aus dem angloamerikanischen Raum (Oomen-Welke 2010: 482ff). Zentrale Unterrichtsmethoden sind dabei das „Sprechen über Sprache“ und das Vergleichen unterschiedlicher Sprachen, um metasprachliche Fähigkeiten zu fördern (Luchtenberg 2010: 111). Mit Unterstützung des Europarats wurden Projekte zur Entwicklung und Erprobung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien ins Leben gerufen, darunter „Ja-Ling“¹⁰ und „Éveil aux Langues“, in dessen Rahmen das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) die KIESEL-Materialien für 8- bis 12-jährige SchülerInnen erstellt hat (Moser 2004: 2)¹¹.

Damit Fördermaßnahmen zum Erfolg führen und „Bildungszweisprachigkeit“ möglich wird, sind weitere Voraussetzungen notwendig, die in den folgenden Kapiteln näher erläutert werden.

3.4 Didaktisch-methodische Aspekte

Wie in Kapitel 2.3.2 gezeigt wurde, durchlaufen alle Lernenden ähnliche Entwicklungsschritte. Um herauszufinden, auf welcher Erwerbsstufe sich das Kind gerade befindet, können Sprachstandserhebungsverfahren eingesetzt werden (= *diagnosegestützte Sprachförderung*, vgl. Kap. 3.1). Im Aneignungsverlauf kommt es allerdings häufig zu Überlappungen der Stufen, wodurch eine genaue Bestimmung erschwert werden kann (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 29f). Die Kenntnis des Lernstands ist erforderlich, um die Förderangebote darauf abzustimmen. In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Lernende sich jeweils an der nächsten Erwerbsstufe orientieren (im Sinne von Vygotskijs „Zone der nächsten Entwicklung“). Für sprachliche Phänomene, die in der natürlichen Progression

10 <http://jaling.ecml.at/default.htm> (Zugriff am 21.8.2011)

11 Die Materialien können auf der Homepage des ÖSZ bestellt oder heruntergeladen werden: http://www.oesz.at/sub_main.php?lnk=Publikationen (Zugriff am 21.8.2011)

relativ spät auftauchen, sind Lernende in einem frühen Aneignungsstadium daher noch nicht oder nur sehr eingeschränkt empfänglich. (Ahrenholz 2009a: 30f; Apeltauer 2007a: 19; 25; Ehlich/Bredel/Reich 2008: 24). „Gegenstand der Korrekturen sollten nur die Sprachformen sein, die sich am Übergang von einer zur nächsten Erwerbsstufe befinden (...)“ (Ahrenholz 2009a: 30).

Welche didaktischen und methodischen Aspekte zu einem sprachförderlichen Unterricht beitragen können, wird im nun folgenden Abschnitt genauer beschrieben. Zweitsprachenlernende benötigen Zugang zu *bedeutungsvollem* und *reichhaltigem sprachlichen Input*, in dem etwa idealerweise verschiedene Wortarten in kontextgebundener (nicht in isolierter) Form vorkommen (ebd.: 33). *Wiederkehrende Muster* scheinen für Kinder besonders „aneignungsförderlich“ zu sein: „Je besser das Material und die Interaktion in der Fördersituation sprachliche Muster und Strukturen sichtbar werden lassen, desto wahrscheinlicher wird ein Erfolg“ (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 33).

Durch „modulierende Korrekturen“ im Rahmen von möglichst authentischen Interaktionen können sprachliche Strukturen wiederholt angeboten werden (Ahrenholz 2009a: 33; Apeltauer 2007a: 49). Regelmäßige *Wiederholungen* spielen vor allem für die Wortschatzentwicklung eine wichtige Rolle, da ein neues Wort ca. 50 Mal in unterschiedlichen Zusammenhängen gehört worden sein muss, bevor es aktiv im Sprachgebrauch eingesetzt werden kann (Apeltauer 2007a: 50f). Für diese Zwecke eignen sich Lieder und Spiele, aber auch von der Lehrperson interaktiv vorgelesene Geschichten, die zum Nacherzählen und Nachspielen anregen. Apeltauer (ebd.: 51f) schlägt auch vor, die Wünsche der Kinder beim Wiederholen von Lerninhalten zu berücksichtigen, da diese selber oft am besten über ihre Lernbedürfnisse Bescheid wissen.

Vor allem für jüngere Kinder hat sich explizites Lernen von Grammatikregeln oder neuen Wörtern als nicht langfristig wirksam erwiesen. Ihnen scheint *implizites Lernen*, kombiniert mit *expliziten Erklärungen bei Bedarf* (z.B. wichtiger Wörter) eher entgegen zu kommen. Allerdings sollten explizite Erläuterungen immer in typischen Zusammenhängen dargeboten werden, damit sie besser behalten werden (ebd.: 45; 51).

Besonders relevant sind außerdem ausreichende *Gelegenheiten zur Sprachproduktion* für die SchülerInnen. Anders als im Kindergarten kommt in der Schule die mündliche Produktion aus Zeitgründen oft zu kurz. Unterricht in kleinen

Gruppen ist gut dafür geeignet, jedes Kind zu Wort kommen zu lassen (Ahrenholz 2009a: 33)¹².

Wie im vorigen Kapitel kurz erwähnt wurde, muss Sprachförderung generell vermehrt in allen Fächern berücksichtigt werden. Es gilt die Devise „*jeder Unterricht ist Sprachunterricht*“ (Ahrenholz 2009a: 34). Auch FachlehrerInnen müssen wissen, wie sie im Unterricht auf SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache eingehen können: „(...) was auch heißt, dass Schüler Ausdrucksschwierigkeiten und lexikalische Defizite ohne Gefahr von Sanktionen thematisieren oder um Hilfe bitten können“ (ebd.). Hier stellt sich die Frage nach der geeigneten Ausbildung der Lehrkräfte, die im nächsten Kapitel thematisiert wird.

Für einen Fachunterricht, der die Zweitsprachenlernenden berücksichtigt, eignet sich das auf das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (s. oben) zurückgehende *Scaffolding* (engl. Baugerüst): „Das Bild des Baugerüsts impliziert eine *vorübergehende* Hilfestellung: Wenn das Kind in der Lage ist, eine (sprachliche) Handlung selbstständig auszuführen, wird das stützende Gerüst entfernt“ (Kniffka 2010: 1). Durch ein Unterstützungssystem in Unterricht sollen die SchülerInnen Aufgaben meistern, die sie alleine nicht in der Lage wären zu bewältigen. Beispielsweise setzt sich die Lehrperson im Vorfeld mit einem zu behandelnden Text auseinander und identifiziert mögliche Hürden für die Zweitsprachlernenden. Die für die Texterschließung notwendigen Strukturen und Schlüsselbegriffe werden zuerst mit den Kindern erarbeitet, so dass sie für die Auseinandersetzung mit dem Text vorbereitet sind. Untersuchungen zeigen, dass *Scaffolding* durch entsprechend ausgebildete LehrerInnen einen äußerst wirksamen Ansatz darstellt, der allerdings in der Planung und auch im Unterricht mehr Zeit als der herkömmliche Fachunterricht beansprucht (ebd.: 1ff).

3.5 Segregation und Integration in der Sprachförderung

Immer wieder stellt sich bei der Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen an Schulen die Frage, ob zwei- und mehrsprachige Kinder separat von den „Einheimischen“, in speziellen Vorbereitungs- oder „Ausländerklassen“ unterrichtet werden oder in Regelklassen aufgenommen und dort *integrativ* bzw. *additiv*

¹² Eine möglichst niedrige KlassenschülerInnenhöchstzahl gilt daher als Qualitätsmerkmal für eine sprachförderliche Lernumgebung (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 95).

(zusätzlich zum Regelunterricht) oder *parallel* zum Regelunterricht (auch *Pull-out* genannt, Kinder werden stundenweise aus der Klasse herausgenommen), gefördert werden sollen.

In der Umsetzung von Förderung in der Praxis spielen politische Ansichten und Alltagstheorien über das Erlernen von Sprachen oft eine wichtigere Rolle als Erkenntnisse aus den relevanten Forschungsgebieten. Allerdings kann auch die Wissenschaft keine allgemeingültigen Rezepte liefern: schließlich muss immer die konkrete Situation der Schule und etwa auch der jeweilige Anteil an Kindern mit verschiedenen Erstsprachen in den Klassen berücksichtigt werden (Schmölzer-Eibinger 1999: 70f).

3.5.1 Institutionelle Diskriminierung

Forschungen zur institutionellen Diskriminierung zeigen, welche Gefahren sich hinter segregierenden, oftmals zu unrecht als „Förderung“ bezeichneten Maßnahmen verbergen können. Wer einmal in einer Sonderschule gelandet ist, hat geringe Chancen, wieder in eine Regelschule aufgenommen zu werden. Automatisch werden viel geringere Erwartungen an den/die Betreffende/n gerichtet, was dann meist auch tatsächlich zu schlechteren Leistungen führt. Insbesondere jene Selektionsmechanismen, die zu einem frühen Zeitpunkt in der Bildungskarriere einsetzen, wirken sich negativ auf die Leistung aus (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 177).

Laut Gomolla und Radtke (2002: 16f) findet institutionelle Diskriminierung von Minderheiten in zweifacher Weise statt: einerseits in Form von gesetzlichen Vorschriften, etwa im Aufenthaltsrecht, andererseits in Form der alltäglichen Diskriminierung in Organisationen. Auch in der Schule ist diese indirekte Art der Diskriminierung zu finden. Offenbar werden in der Institution Schule bestimmte Bevölkerungsgruppen bei der Verteilung von Bildungsabschlüssen direkt oder indirekt diskriminiert, was an Statistiken über den Schulerfolg unterschiedlicher Gruppen ablesbar ist. Die ungleiche Bildungsbeteiligung ist nicht auf die persönlichen Eigenschaften der Migrantenkinder zurückzuführen, vielmehr erzeugt die Schule selbst diese Chancenungleichheit. In Deutschland erhalten Migrantenkinder unverhältnismäßig oft segregierende Fördermaßnahmen und sind häufiger als einheimische Kinder von Sonderschulzuweisungen betroffen (ebd.:

217f). Die Situation in Österreich dürfte eine ähnliche sein: auch hier sind Kinder mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert (Österreichischer Integrationsfonds 2009: 42f; Herzog-Punzenberger/Wroblewski 2009: 21f).

3.5.2 Schulische Segregation vs. Integration

In einigen Bundesländern Deutschlands existieren, anders als in Österreich, sogenannte *Vorbereitungsklassen*. In diesen werden Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse zusammengefasst. Sie sollen innerhalb von sechs Monaten bis zwei Jahren die deutsche Unterrichtssprache so weit erlernen, dass sie am Regelunterricht teilnehmen können. Es besteht die Möglichkeit, in manchen Fächern Kinder aus Vorbereitungs- und Regelklasse gemeinsam zu unterrichten, um die Integration zu erleichtern.

Dieses segregative Modell hat sich als in mehrerlei Hinsicht problematisch erwiesen. Zum einen herrschen vielfach ungünstige Rahmenbedingungen, sprich Mangel an ausreichend ausgebildetem Lehrpersonal und geeigneten Räumlichkeiten, zum anderen sind die Gruppen meist zu groß und oft sehr heterogen. Die beabsichtigte „flexible Integration“ scheitert an Stundenplan und gruppendynamischen Prozessen, die sowohl in den Vorbereitungs- als auch in den Regelklassen zu verfestigten Beziehungen innerhalb der Gruppe führen. Überdies werden Kinder trotz guter Lernfortschritte häufig viel zu lange in der Vorbereitungsklasse gehalten (Oomen-Welke 2006: 172f).

Integrative Modelle bieten hingegen vielfältige Lernchancen. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch entwickeln in gemischten Klassen meist den Wunsch, dazu zu gehören und sich mit anderen verständigen zu können. Dieses Bedürfnis wirkt sich positiv auf die Motivation zum Erlernen der Zweitsprache aus. Darüber hinaus bestehen in gemischten Klassen auch außerhalb des Unterrichts viele Lernchancen durch ungesteuerten Input, der wiederum im Unterricht aufgegriffen und als Ausgangspunkt für Spracharbeit genutzt werden kann (Schmölzer-Eibinger 1999: 73f). Die OECD empfiehlt eine zunehmende Integration des Sprachunterrichts in den regulären Unterricht: „Language learning can and should also take place in the mainstream classroom“ (Nusche 2009: 28).

Auch wenn vieles darauf hindeutet, dass integrative Konzepte bessere Ergebnisse

erzielen als segregierende, birgt eine Integration in die Regelklasse auch gewisse Gefahren für die Betroffenen. Submersion (vgl. Kapitel 4.2.1.) kann durch hohen Anpassungsdruck ein Gefühl der Bedrohung der Erstsprache und der kulturellen Identität erzeugen und zu Überforderung führen, wenn nicht entsprechende Gegen- und Hilfsmaßnahmen ergriffen werden (Portmann-Tselikas 1998: 43). Als vehemente Verfechterin von Sprachenrechten von Minderheiten warnt Skutnabb-Kangas (1981: 313) vor starkem Assimilationsdruck in der Submersion, wenn es keinen Raum für Wertschätzung anderer Sprachen und Kulturen in der Klasse gibt. Sie bezeichnet dies sogar als eine Form symbolischer Gewalt an den Kindern. Die Schutzfunktion von separaten Klassen, in denen Minderheitenkinder vorübergehend auch in ihrer eigenen Sprache unterrichtet werden, wird von ihr besonders hervorgehoben.

Werner Mayer, langjähriger Volksschuldirektor und Gründungsmitglied des Sprachförderzentrums Wien, erklärt im Experteninterview (für Details siehe empirischer Teil und Zusammenfassung im Anhang), zunächst selbst lange Zeit nur integrativ gearbeitet zu haben. Im Laufe der Zeit änderte er jedoch seine Einstellung und erkannte: „Es gibt Dinge, die kann ich wesentlich besser lösen, wenn ich die Kinder aus dem Gesamtrahmen rausnehme“ (vgl. EXI – Experteninterview im Anhang). Er plädiert für *flexible Modelle*, bei denen etwa im kleinen Rahmen Themen mit den Kindern auf Deutsch und auch in ihrer jeweiligen Erstsprache vorbereitet werden, die dann später gemeinsam mit der ganzen Klasse behandelt werden.

Aus heutiger Sicht scheint in vielen Fällen eine *kombinierte Vorgangsweise* sinnvoll zu sein, in der alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, aber zusätzliche, auf den Klassenunterricht abgestimmte Förderung in Kleingruppen stattfindet. Separat stattfindender Zweitsprachenunterricht im Pull-out (Kinder werden aus der Klasse herausgenommen), dessen Progression sich stärker an den natürlichen Erwerbsfolgen als an den Themen des Klassenunterrichts orientiert, kann am Beginn des Lernprozesses sinnvoll sein. Mit zunehmenden Kompetenzen in der Zweitsprache jedoch steigt im Normalfall das Bedürfnis der SchülerInnen, am Regelunterricht in der Klasse teilzunehmen. Diesem Wunsch sollte so weit wie möglich nachgekommen werden. In möglichst vielen Fächern sollten alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, um Integration und interkulturelles Lernen zu

ermöglichen (Schmölzer-Eibinger 1999: 78). Im konkreten Fall müssen aber die jeweils gegebenen Umstände berücksichtigt werden. Voraussetzung für die Gestaltung der Förderung ist immer, dass sie den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst ist und Sprache als Lerngegenstand erfahrbar macht. „Die Qualität ergibt sich durch die konkrete Umsetzung, und diese ist ausschlaggebend für den Erfolg“ (Rösch 2010: 465).

3.6 Die Bedeutung der LehrerInnenbildung

Die Anforderungen an Unterrichtende in mehrsprachigen Klassen sind vielfältig. Neben *Wissen zum ein- und mehrsprachigen Spracherwerb* sollten sie über ein Repertoire an verschiedenen *Lehrmethoden* verfügen, das ihnen erlaubt, ihren Unterricht optimal auf den Sprachstand der SchülerInnen einzustellen. Auch Fähigkeiten im Umgang mit *kultureller Diversität* gehören zur Grundausstattung (Nehr/Karajoli 1995: 38f). Eine Beschäftigung mit *Sprachstandserhebungsverfahren* in der Erstausbildung wird als sinnvoll erachtet, weil die Lehrkräfte (bei entsprechender begleitender Wissensvermittlung) damit für Sprachaneignungsprozesse sensibilisiert werden (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 33f). Eine weitere Rolle spielt der Zugang zu *sprachförderlichem Lehr- und Lernmaterial* bzw. die Fähigkeit der Lehrenden, die Eignung der Unterrichtsmittel für ihre SchülerInnen einzuschätzen und diese gegebenenfalls anzupassen (Hawighorst 2011: 177f).

Die genannten Anforderungen, die Forderungen nach einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, einem vielsprachigen Deutschunterricht und nach durchgängiger Sprachförderung in allen Fächern lösen bei Lehrenden häufig große Unsicherheit aus, wie Oomen-Welke (2010: 484) in ihrem Beitrag beschreibt. Dieser enthält auch ein Programm zur Sensibilisierung von Lehrpersonen sowie einige Beispiele für Unterrichtsmaterialien¹³. Vielen LehrerInnen, die verhältnismäßig gut über Sprachaneignung und die Bedeutung der Förderung der Erstsprachen Bescheid wissen, fehlt es an Möglichkeiten zu einer Unterrichtsgestaltung, die Mehrsprachigkeit berücksichtigt, was auch in den Beobachtungen der Fallstudie deutlich wurde (vgl. 6.5.1.; Problemfeld 4 in Abb. 1).

13 Für Unterrichtsbeispiele siehe auch Oomen-Welke 2000.

Krüger-Potratz/Supik (2010: 309f) unterscheiden die drei Ausbildungsbereiche *DaZ als Fach in den Schulen*, Ausbildung von *ExpertInnen für Sprachstandsdiagnostik* und die Vermittlung von *Grundlagenwissen für alle pädagogischen Kräfte* im vorschulischen wie im schulischen Bereich. Angesichts der Zusammensetzung der Schülerschaft in Österreich müssen alle angehenden Lehrpersonen – auch Fachlehrkräfte – besser auf das Unterrichten in multilingualen Klassen vorbereitet werden, indem sie zumindest ein Basiswissen über Lernen in der Zweitsprache mitbekommen. Auch dieser Punkt wurde in der Untersuchung bestätigt (vgl. EXI, ISFKL).

Ein Teil der Lehrenden einer Schule sollte darüber hinaus über ein fundiertes Wissen in diesem Bereich verfügen, das sie zu ExpertInnen für sprachliche Fragen im Unterricht macht. Beispielsweise könnten entsprechend ausgebildete LehrerInnen die Funktion von „SprachlernkoordinatorInnen“ oder „DaZ-BegleiterInnen“ an der Schule übernehmen und den anderen Mitgliedern des LehrerInnenteams zur Seite gestellt werden, um SchülerInnen in bestimmten Arbeitsphasen gezielt zu unterstützen (Hawighorst 2011: 178f; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 89). In integrativen Unterrichtsmodellen kann eine Förderung stattfinden, die sich stärker an den Lernbedürfnissen der SchülerInnen orientiert. *Teamteaching* (die Zusammenarbeit mindestens zweier kooperierender Lehrpersonen im Unterricht) gilt als ein wirkungsvolles Konzept, um Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. aus bildungsfernen Schichten zu verbessern und ist eine für integrative Förderkonzepte gut geeignete Unterrichtsmethode. Ein qualitativ hochwertiger Unterricht basiert dabei auf guter Zusammenarbeit im LehrerInnenteam (Halfhide 2009: 103f).

In der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden an österreichischen Pflichtschulen gibt es zwar in den letzten Jahren vermehrt Angebote zu Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und interkulturellem Lernen, meist allerdings in recht eingeschränkter Form (für Details zur österreichischen Situation siehe Kapitel 5.4. und Boeckmann 2009: 68). Eine systematische Berücksichtigung von DaZ in der Erstausbildung von PädagogInnen muss in allen deutschsprachigen Ländern noch weiter forciert werden, um den veränderten Anforderungen der Gesellschaft an die Schule gerecht zu werden (Krüger-Potratz/Supik 2010: 309).

3.7 Merkmale sprachenfreundlicher Schulen

Es wird langfristig nicht ausreichen, zwei- und mehrsprachige Kinder mit Hilfe von Fördermaßnahmen an die nach wie vor monolingual deutschsprachig ausgerichtete Schule „anpassen“ zu wollen. Die Schule muss sich besser auf die Kinder einstellen und beginnen, Mehrsprachigkeit als einen normalen Bestandteil von Schule und Unterricht betrachten (Bainski/Krüger-Potratz 2008b: 10).

Damit dies gelingen kann, sind zum einen Veränderungen in der LehrerInnenausbildung notwendig. Zum anderen müssen die Forschungsaktivitäten im Zusammenhang mit Spracherwerb und Sprachförderung sowie der Transfer der Ergebnisse in die Praxis intensiviert werden.

Anstelle einer Zusammenfassung werden abschließend einige zentrale Kriterien für den Umgang mit Sprachen in der Schule vorgestellt, die von Bainski (2008: 55f) zu einem „Sprachlernkonzept“ zusammengefasst wurden:

- In einem sprachenfreundlichen Curriculum wird das Sprachenlernen, das auch das Erlernen der Zweitsprachen und der Familiensprachen beinhaltet, in systematischer Weise berücksichtigt.
- Sprachförderung und Lernen in der Zweitsprache werden in allen Fächern als Unterrichtsprinzipien verankert.
- Im Unterricht wird die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten durch gezielte Maßnahmen unterstützt.
- Der DaZ-Unterricht bezieht neben Deutsch auch andere Sprachen mit ein, richtet sich nach den kommunikativen Lernbedürfnissen der SchülerInnen, behandelt aber auch Grammatikthemen.
- Die Familiensprachen werden als wichtige Ressource wahrgenommen. Muttersprachlicher Unterricht wird – wenn möglich – angeboten und mit dem Regel- und dem DaZ-Unterricht vernetzt.
- Es gibt bilinguale Lernangebote unter Einbezug der Familiensprachen, damit Literalität zwei- bzw. mehrsprachig entwickelt werden kann.

4 Modelle schulischer Sprachförderung

Dieses Kapitel widmet sich den unterschiedlichen Schulmodellen, die entwickelt wurden, um zwei- und mehrsprachigen Kindern zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem zu verhelfen.

Die erfolgreiche Teilhabe an Bildungsprozessen ist zu einem wesentlichen Teil an Sprachkenntnisse geknüpft – genauer gesagt an bildungssprachliche Fähigkeiten in der/den Unterrichtssprache/n. Wie oben bereits dargestellt, kann aus spracherwerbstheoretischer Sicht weder ein Sprachwechsel zur dominanten Landessprache noch eine subtraktive Form von Bilingualität als erstrebenswertes Entwicklungsziel für Kinder, die einer linguistischen Minderheit angehören, angesehen werden (vgl. Kapitel 2). Für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung sowie für spätere berufliche Chancen gelten möglichst ausgewogene bilinguale bildungssprachliche Fähigkeiten als am erfolgversprechendsten. Welche Schulmodelle sind nun am besten geeignet, um dieses Ziel zu erreichen?

Ein Problem der Einteilungsversuche von Modellen zur Erziehung zur Zweisprachigkeit stellt die uneinheitliche oder gar widersprüchliche Verwendung der Bezeichnungen verschiedener AutorInnen für unterschiedliche Modelle und deren Implementierungen dar. Eine ausführliche Darstellung unterschiedlicher Typologien ist bereits bei Fthenakis u. a. (1985: 289ff) zu finden.

Eine Möglichkeit ist die Einteilung von Schulmodellen in monolinguale und bilinguale Formen. Sowohl *Submersion* als auch das Verfahren der *Immersion* im klassischen Sinn werden dabei zu den einsprachigen Modellen gezählt. Als zweisprachige Modelle werden *transitorische Modelle*, *Language-Maintenance-Modelle* und *Two-Way-Immersion-Modelle* bezeichnet (Reich/Roth 2002: 17).

Für diese Arbeit wurde eine Typologie nach Funktion und Zielgruppe gewählt, da sich in verschiedenen Studien herausgestellt hat, dass sogenannte Bereicherungs- oder Elitemodelle, die für Angehörige der Majoritätsbevölkerung konzipiert wurden, für die Förderung sprachlicher Minderheiten ungeeignet sind und nicht zum gewünschten Erfolg führen. Ich werde mich im Wesentlichen auf die bei Fthenakis u. a. (1985: 289ff) vorgeschlagene Einteilung in die drei Grundtypen *Bereicherungs-*, *Assimilations-* und *Emanzipationsmodelle* beziehen und diese

durch *Modelle des interkulturellen und integrativen Sprachunterrichts* ergänzen. Zum Abschluss des Kapitels erfolgt ein Einblick in die Debatte um die zweisprachige Bildung in Deutschland, bevor im Resümee die erfolgversprechendsten schulischen Modelle für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

4.1 Bereicherungsmodelle

Die Zielgruppe dieser Modelle des Sprachunterrichts sind Kinder einer dominanten Majorität. Ziel des Unterrichts ist das Erlangen additiver Zweisprachigkeit, der hohe Status der Erstsprache wird nicht in Frage gestellt (Fthenakis u. a. 1985: 306ff).

4.1.1 Immersion

Das typische Bereicherungsmodell ist das der kanadischen *Immersionsprogramme*. Immersion im schulischen Zusammenhang bezeichnet ein Konzept zur Erlangung von Zweisprachigkeit, bei dem der Unterricht in mehreren Sachfächern anstatt in der Muttersprache (L1) in der Zielsprache (L2) abgehalten wird. Meist wird zu Beginn fast ausschließlich die zu erlernende Zweitsprache als Unterrichtssprache eingesetzt. Der Begriff stammt von frz. „immerger“ (dt. „eintauchen“) und wird mit „Sprachbad“ übersetzt. Dieses Konzept stellt einen Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht dar, bei dem man sich nur in speziell für den Sprachunterricht vorgesehenen Stunden mit der L2 beschäftigt (Le Pape Racine 2000: 20).

Immersionsmodelle wurden durch ihre erfolgreiche Umsetzung in Kanada seit den 60er Jahren bekannt. Damals setzten Angehörige der anglophonen Bevölkerung Schulversuche durch, in denen die Zielsprache Französisch nicht mehr nur Unterrichtsgegenstand war, sondern in möglichst vielen Fächern als Unterrichtssprache verwendet wurde. Dadurch sollten ihre Kinder neben Englisch auch die zweite Landessprache Französisch auf hohem Niveau erlernen (Wode 1995: 58). Viele dieser Programme wurden gründlich untersucht und zeigten zahlreiche Vorteile gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht. Insbesondere die *frühe völlige Immersion*, die bereits im Kindergarten oder in der Vorschule beginnt, schnitt in vielen Bereichen sehr gut ab. Bei diesem Modell wird

zunächst in allen Fächern die Zielsprache eingesetzt. Nach 2 bis 4 Schuljahren wird ein Teil der Fächer in der L1 unterrichtet (Wode 1995: 62).

Eine Variante der Immersion, bei der nur bei einem Teil der Fächer die Zweitsprache zum Einsatz kommt, wird auch *partielle Immersion* genannt und fällt bei Fthenakis u. a. (1985: 309) in den Bereich der *bilingualen Erziehung im engeren Sinn* (vgl. 4.3.2.).

In den USA steht die Bezeichnung *sheltered English* für immersive Schulmodelle, die sich an SchülerInnen mit anderen Herkunftssprachen als Englisch richten und ausdrücklich deren Voraussetzungen als Zweitsprachenlernende berücksichtigen (Reich/Roth 2002: 17).

Bei der Interpretation der US-amerikanischen bzw. kanadischen Ergebnisse sowie der Übertragung auf die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Europa ist Vorsicht geboten. Zu beachten ist beim klassischen einsprachigen Immersionsmodell, dass die SchülerInnen in Bezug auf die Erstsprache eine weitgehend homogene Gruppe bilden. Der Unterricht, der in der Zweitsprache der Lernenden stattfindet, wird in allen Fächern genau auf das sprachliche Niveau der Lernenden abgestimmt (ebd.). Die pädagogische Qualität der Immersionsprogramme für Eliteangehörige ist normalerweise sehr hoch. Meist stammen die Kinder in den kanadischen Programmen aus bildungsnahen Familien der Mittelschicht und nehmen freiwillig teil. Im Idealfall werden auch Lehrpersonen eingesetzt, die selbst zweisprachig sind bzw. für das Unterrichten einer Zweitsprache ausgebildet wurden. Die Erstsprache der Kinder sowie ihre sprachliche und kulturelle Identität ist in einem solchen Schulmodell nicht gefährdet und additiver Bilingualismus möglich (de Cillia 1998a: 244; Fthenakis u. a. 1985: 306f).

Damit liegen mehrere äußerst günstige Bedingungen für erfolgreiche additive zweisprachige Erziehung vor, die in Migrationskontexten und damit im Fall der hier im Zentrum stehenden Zielgruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in dieser Form nicht gegeben sind. Minderheitenkinder benötigen eine schulische Förderung in ihrer L1, um in einer immersiv gestalteten Lernumgebung erfolgreich sein zu können. Im Gegensatz zu Majoritätenkindern ist ihre Herkunftssprache wegen des geringeren Prestiges vielfach bedroht und wird bei mangelnder schulischer Unterstützung beeinträchtigt. Daraus kann eine abwehrende Haltung gegenüber dem Erlernen der dominanten Landessprache resultieren (Wode 1995:

15, 18, 38f).

Auf Grund der Schwierigkeiten von Minderheitenkindern in der klassischen Immersion wurde die *reziproke Immersion*, auch *Two-Way-Immersion* genannt, entwickelt. Sie wird zu den Emanzipationsmodellen (Kap. 4.3.) gezählt. In gemischten Klassen lernen Kinder der Mehrheit die Sprache der Minderheit und umgekehrt (für Details siehe Kap. 4.3.2.2.).

4.1.2 Bilinguale Bereicherungsmodelle

In die Gruppe der Bereicherungsmodelle fallen *bilinguale Bildungsgänge* und andere bilinguale Unterrichtsangebote (wie *Fremdsprache als Arbeitssprache*), die sich an die Bildungselite richten und im deutschsprachigen Raum vor allem prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch vermitteln. Weitere gängige Bezeichnungen sind *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* und *bilingualer (Sachfach-) Unterricht* (Helbig 2003: 179).

Die Abgrenzung von unterschiedlichen Formen der Immersion ist häufig nicht eindeutig. Laut Wode (1995: 12) sollte klar unterschieden werden zwischen den Zielen, die durch ein Unterrichtsmodell erreicht werden sollen und dem Modell, welches dafür verwendet wird. Bilinguale Erziehung ist demnach das Ziel, das durch bilingualen Unterricht erreicht werden soll, während *Immersion* eine Methode darstellt, bei der eine Fremdsprache zur Vermittlung von Sachwissen eingesetzt wird.

Konzepte, in denen ein oder mehrere Fächer im Medium einer Fremdsprache unterrichtet werden, stellen eine Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht dar. Der Anteil des Unterrichts in der Fremd- oder Zweitsprache fällt bei bilingualen Konzepten je nach Angebot sehr unterschiedlich aus. Die L2 kann etwa von Beginn an kontinuierlich in einem oder mehreren Sachfächern als Unterrichtssprache eingesetzt werden. Bei anderen Modellen wird erst nach mehrjährigem Fremdsprachenunterricht die L2 für bestimmte Sachfächer als Arbeitssprache herangezogen (Helbig 2003: 180).

Aus ähnlichen Gründen wie im Fall der Immersionmodelle handelt es sich auch hier um Modelle zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Eliten. Sie sind in dieser Form nicht auf die Beschulung sprachlicher Minderheiten ausgerichtet.

4.2 Assimilationsmodelle

Zu den Assimilationsmodellen werden *Submersions-* und *Übergangsprogramme* mit kurzfristigem Einsatz der L1 gezählt. Beide richten sich an linguistische Minderheiten und verfolgen das Ziel eines möglichst raschen Erwerbs der Zweitsprache. Weder Submersion noch Übergangsprogramme haben sich als erfolgreich erwiesen (de Cillia 1998a: 244f; Nehr/Karajoli 1995: 18f).

4.2.1 Submersion

Werden SchülerInnen mit anderen Erstsprachen ohne weitere Zusatzmaßnahmen in Regelklassen aufgenommen, wird dies als *Submersion* bezeichnet. Submersion ist kein Modell im eigentlichen Sinn. Im Wesentlichen werden hier Kinder von Minderheiten auf die gleiche Weise beschult wie Majoritätenkinder – ihre völlig anderen Voraussetzungen bleiben dabei unbeachtet. Der Begriff Submersion bedeutet wörtlich „Untertauchen“ und bezeichnet eine ungünstige schulische Lernsituation, in welcher sich vorwiegend Minderheitenkinder befinden. Sie beherrschen die Unterrichtssprache, welche die Majoritätssprache ist, oft nur unzureichend und sind damit schwer benachteiligt: Sie müssen im Gegensatz zu den anderen SchülerInnen nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch die Unterrichtssprache lernen. Diese Benachteiligung ist nur schwer aufzuholen (Wode 1995: 41f). Folgender Gedanke liegt der Submersion zugrunde: Die SchülerInnen anderer Erstsprachen würden die Unterrichtssprache allein durch den in der Zweitsprache abgehaltenen Unterricht und durch Interaktion mit den KlassenkameradInnen lernen, ohne dass dazu weitere Unterstützung oder eine entsprechende Anpassung des Unterrichts notwendig wäre. Diese Vorstellung ist im Fall von Minderheiten erwiesenermaßen nicht zutreffend (Reich/Roth 2002: 17).

Obwohl Submersion äußerliche Gemeinsamkeiten mit der äußerst erfolgreichen Immersion aufweist, da die Kinder in beiden Fällen hauptsächlich in ihrer Zweitsprache unterrichtet werden, gibt es entscheidende Unterschiede: In der Submersion finden wir MinderheitenschülerInnen, deren Sprachen geringe gesellschaftliche Anerkennung zuteil wird. Sie kommen oft aus einem Umfeld mit wenig ökonomischem und kulturellem Kapital und erfahren regelmäßig, dass ihre Sprache wertlos und daher durch die dominante Sprache zu ersetzen sei. Schulischer Misserfolg ist in diesem Kontext häufig und wird von den Lehrenden

vielfach auf die von der Schulsprache abweichende Familiensprache zurückgeführt. In Immersionsklassen dagegen nimmt der didaktisch meist gut entwickelte Unterricht Rücksicht auf die Tatsache, dass es sich um ZweitsprachenlernerInnen handelt und ihre prestigeträchtige Erstsprache wird durch die neue Sprache nicht bedroht. Dies führt dazu, dass diese Kinder häufiger schulische Erfolgserlebnisse haben als jene in der Submersion (Niedrig 2011: 92ff).

Submersion kann durchaus mit unterstützenden Maßnahmen wie speziellem Unterricht in der Zweitsprache oder in der Herkunftssprache einhergehen, was auch als *gestützte Submersion* bezeichnet wird (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 141). Je nach Ausmaß der Unterstützung können gängige Modelle auf einem Kontinuum zwischen Submersions- und *Übergangsmodellen* (oder *Transitorischen Modellen*, vgl. Kap. 4.2.2.) gesehen werden (Fthenakis u. a. 1985: 316).

4.2.1.1 Muttersprachlicher Zusatzunterricht

Muttersprachlicher Unterricht (Österreich) oder *Herkunftssprachenunterricht* (Deutschland) für SchülerInnen mit mehrsprachigem Hintergrund, der in Form eines auf wenige Wochenstunden sowie auf die Grundschulzeit beschränkten freiwilligen Zusatzangebots stattfindet, wird hier nicht als eigenständiges Modell, sondern als Zusatzmaßnahme in der Submersion behandelt (vgl. Reich/Roth 2002: 21). Ursprünglich entwickelt mit dem Ziel, Einwandererkindern die Rückkehr ins Herkunftsland zu erleichtern, hat der muttersprachliche Unterricht heute in vielen europäischen Ländern die Funktion einer Abschwächung negativer Effekte der Submersion.

Grundsätzlich ist Unterricht in der Erstsprache als Schritt in die richtige Richtung zu werten, da dadurch den Kindern und Jugendlichen (zumindest in geringem Ausmaß) Raum für und Achtung vor Herkunftssprache und -kultur zugestanden wird. In der Praxis fristet der muttersprachliche Unterricht jedoch häufig ein Randdasein und ist mit seinem niedrigen Stundenausmaß nicht in der Lage, den mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen zu stabilen bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Erstsprache zu verhelfen (Krumm 2005: 206). Ausbildung und Status der muttersprachlichen Lehrpersonen sowie die Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsmaterialien sind meist nicht zufriedenstellend (vgl. Kap. 5.2.; de Cillia 1998a: 279).

In letzter Zeit werden unter anderem auch in Österreich anstatt getrennter Muttersprachenstunden vermehrt integrative Unterrichtsformen inklusive zweisprachiger Alphabetisierung eingesetzt. Dies ist zwar als positives Signal zu bewerten, jedoch greifen diese Ansätze oft zu kurz, da sie nach der Grundschulzeit nicht weitergeführt werden. Sie können daher bestenfalls als transitorische Maßnahmen (vgl. 4.2.2.) bezeichnet werden (de Cillia 1998a: 278f).

Bislang stellt der muttersprachliche Unterricht meist ein eigenständiges Unterrichtsfach dar, in dem man sich auf die Beschäftigung mit der Sprache konzentriert. Allerdings weisen die Forschungsergebnisse aus den Immersionsprogrammen darauf hin, dass das Lernen einer Sprache über das Lernen sinnvoller Fachinhalte besser gelingen kann (vgl. 4.1.1.).

Nur durch Aufwertung, Ausdehnung und Vernetzung des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Zweitsprach- und dem Fachunterricht können Bedingungen für eine stabile zweisprachige Entwicklung der SchülerInnen geschaffen werden. Die Vorteile, die die Herkunftssprache als Medium des Lernens von Fachinhalten bietet, könnten stärker genutzt werden:

Unterricht im Medium der Erstsprache bewirkt nicht nur die weitere Entwicklung dieser Sprache, sondern auch höhere Leistungen im Medium der Zweitsprache (z. B. in Mathematik), wenn er über mehrere Jahre hinweg fortgeführt wird (Reich/Roth 2002: 42).

Europäische *Gesamtsprachenkonzepte*, die eine Verbindung von Fremdsprachenunterricht und muttersprachlichem Unterricht ermöglichen, könnten eine Zukunftsperspektive darstellen (Reich 2010: 453). Denkbar wäre etwa die Ausweitung von in manchen deutschen Bundesländern bereits existierenden Modellen, die den SchülerInnen vor allem in höheren Schulstufen das Belegen der Herkunftssprache statt einer zusätzlichen Fremdsprache ermöglichen¹⁴ (Thürmann 2003: 165).

4.2.1.2 Zusatzunterricht in der Zweitsprache

Eine weitere für Submersionskontexte typische Zusatzmaßnahme ist spezieller *Unterricht in der Zweitsprache*, der sich an SchülerInnen richtet, deren Erstsprache nicht mit der dominanten Unterrichtssprache identisch ist und die auf Grund fehlender Sprachkenntnisse in der L2 Schwierigkeiten haben, dem

¹⁴ In Österreich existieren entsprechende gesetzliche Grundlagen, die einen sogenannten „Sprachentausch“ ermöglichen (vgl. Kap. 5.2).

Unterrichtsgeschehen zu folgen.

Die grundsätzliche Notwendigkeit einer Zweitsprachenförderung wird nicht in Frage gestellt, denn mehrsprachig aufwachsende SchülerInnen sind auf die Entwicklung guter Kenntnisse in der Verkehrssprache und damit auf einen für sie geeigneten Sprachunterricht angewiesen. Kritisiert werden allerdings auch hier – ähnlich wie im Fall des muttersprachlichen Unterrichts – jene Formen der Umsetzung in der Praxis, die zu kurz greifen und daher auch nicht zum gewünschten Erfolg führen können:

Eine zusätzliche (separate) Förderung der Zweitsprache unterstützt den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen für die übrigen Fächer, ist aber ein vergleichsweise schwaches Instrument; es wirkt nicht nachhaltig (Reich/Roth 2002: 42).

In der Literatur herrscht weitgehend Konsens darüber, dass ein zwei- bis dreijähriger Zweitsprachenunterricht kaum positive Auswirkungen zeigt und nur langfristige, in den Regelunterricht integrierte Begleitmaßnahmen eine sinnvolle Unterstützung darstellen (Ott 2010: 204).

Bislang dominieren in diesem Bereich in vielen Ländern kompensatorische Modelle, in denen mehrsprachige Kinder in erster Linie als defizitär wahrgenommen werden. Durch möglichst zeit- und kostensparende Fördermaßnahmen soll ihre mangelnde L2-Kenntnis ausgeglichen werden. Typischerweise erfolgt der Großteil des Zweitsprachenunterrichts in isolierter Form (auch Pull-out-Verfahren genannt), also sowohl räumlich als auch inhaltlich getrennt vom Regelunterricht, etwa in Vorbereitungsklassen oder Sprachkursen. Häufig werden die SchülerInnen bereits nach zwei bis drei Jahren der Förderung sich selbst überlassen und nach den selben Maßstäben beurteilt wie monolinguale AltersgenossInnen. Die Zweitsprachendidaktik sowie die Ausbildung der dafür zuständigen Lehrpersonen ist außerdem vielerorts noch unzureichend entwickelt (vgl. de Cillia 1998a: 248ff; Ott 2010: 204f)¹⁵.

Insgesamt gesehen ist der Zweitsprachenunterricht aber durchaus auf dem Weg, von einer Zusatzmaßnahme unter Submersionsbedingungen zu einem in den Regelunterricht integrierten Instrument zu werden, das die „Bildungsfunktion der Sprache“ (Reich 2009b: 66) erkennt und unterstützt. Mittlerweile sind

15 Zur Situation in Österreich im Besonderen siehe Kapitel 5.1 sowie Krumm (2005), de Cillia (2007), Fleck (2009) und BMUKK (2010), für Deutschland Reich/Roth (2002: 20f) und Kniffka/Siebert-Ott (2007: 140f). Für einen Überblick über entsprechende Maßnahmen in den OECD-Ländern siehe den Bericht der OECD (2006).

erfolgversprechende Entwicklungen und Initiativen zu beobachten, bei denen die Koordination sprachlicher Lernprozesse einen wichtigen Bestandteil darstellt, so dass Transfereffekte zwischen Sprachen genutzt werden können. Diese Konzepte werden allerdings noch nicht überall eingesetzt¹⁶ (vgl. Reich/Roth 2002: 42; Reich 2009; Ott 2010: 204).

4.2.2 Transitorische Modelle

Transitorische Modelle, auch *Übergangsmodelle* genannt, richten sich an Angehörige sprachlicher Minderheiten. In Österreich existiert auch die Bezeichnung *utraqistisches Modell*, worunter ein Übergangsmodell für autochthone Minderheiten zu verstehen ist (de Cillia 1998a: 243).

Das Ziel dieser Modelle ist, wie oben erwähnt, der möglichst rasche Zweitspracherwerb und letztendlich sprachliche Assimilation. Laut Fthenakis sind diese Programme jedoch durch eine Verschleierung ihres assimilationsorientierten Ziels gekennzeichnet. Transitorische Modelle bedienen sich der „Brückenfunktion“ der Erstsprache, nämlich des positiven Effekts der Erstsprachenförderung auf den Zweitspracherwerb. Anfangs wird die L1 für einen großen Teil des Unterrichts eingesetzt, jedoch wird ihr Anteil am Unterricht nach wenigen Jahren stark reduziert – die „Brücke“ also abgebrochen (Fthenakis u. a. 1985: 313f). Der Anteil der Zweitsprache im Unterricht erhöht sich im Lauf der Schuljahre allmählich, bis die SchülerInnen schließlich in eine Regelklasse übertreten. Die Dauer des Unterrichts in der Herkunftssprache kann je nach Modell unterschiedlich ausfallen: Reich und Roth (2002: 17) sprechen von ca. zwei bis sechs Jahren. Allerdings sind insbesondere die kurzen Übergangsformen mit zwei- bis dreijährigem Unterricht in der Erstsprache erwiesenermaßen nicht in der Lage, schulische Leistungsdefizite von Minderheiten auszugleichen. Die etwas besseren Ergebnisse der Langformen hingegen stützen jene Befunde, wonach Sprachfördermaßnahmen frühestens nach vier bis sechs Jahren durchgehender Durchführung positive Auswirkungen zeigen (Fthenakis u. a. 1985: 316; Nehr/Karajoli 1995: 19). In den USA sind transitorische Unterrichtsmodelle weit verbreitet. Die sogenannten „nationalen Übergangsklassen“ in Deutschland hingegen existieren mittlerweile nicht mehr (Niedrig 2011: 95f).

16 Zu aktuellen Konzepten des Sprachunterrichts vgl. Kapitel 4.4.

4.3 Emanzipationsmodelle

Zu den Emanzipationsmodellen, deren Zielgruppe ebenfalls linguistische Minoritäten sind, rechnen Fthenakis u. a. (1985: 319) *Spracherhaltungsprogramme* und *bilinguale Programme im engeren Sinn*. Emanzipationsmodelle sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen und wertschätzen.

4.3.1 Spracherhaltungsprogramme

Für diese an linguistische Minderheiten gerichtete Programme sind auch die Begriffe *Language-Maintenance-* und *Sprachenschutzprogramm* gebräuchlich. Der Unterricht wird meist nur für eine sprachlich homogene Gruppe von Minderheitenangehörigen angeboten (vgl. Fthenakis u. a. 1985: 319; de Cillia 1998a: 245ff; Reich/Roth 2002: 17f).

Reich und Roth (2002: 17) definieren dieses Modell folgendermaßen: „Hier wird die Sprache der Herkunft (...) während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet und als Fach unterrichtet.“

Alphabetisiert wird in diesen Programmen in der L1, der Unterricht findet in L1 und L2 statt. Das Ziel dieses Modells ist das Erlangen einer additiven Zweisprachigkeit, welche neben dem Erlernen der Zweitsprache auch eine altersgemäße Beherrschung der Familiensprache mit einschließt (de Cillia 1998a: 245). Auch die Herkunftskultur spielt bei Spracherhaltungsprogrammen eine wichtige Rolle:

Die bilinguale Erziehung steht damit im Dienst der Kompetenzsicherung und der Gewährung des persönlichen Rechts, Achtung für die Kultur der Herkunft zu erfahren, sie kennenzulernen und zu ihr Stellung beziehen zu können (Fthenakis u. a. 1985: 319).

Kritisiert wird an Spracherhaltungsprogrammen die Segregation der Gruppen und der damit sehr gering bleibende Integrationsbeitrag der Mehrheit. BefürworterInnen dieses Modells betonen allerdings auch dessen Schutzfunktion, welche die SchülerInnen nicht nur vor Sprachverlust, sondern auch vor Diskriminierung und schulischem Misserfolg bewahre. Um den negativen Effekten der Segregation entgegenzuwirken wird empfohlen, den Kindern der Minderheit sowohl in den Pausen als auch während sprachlich weniger anspruchsvollen Unterrichtseinheiten den Kontakt zu MajoritätenschülerInnen zu ermöglichen. In Schweden wurden mit diesen Programmen gute Erfolge erzielt (ebd.: 322ff).

Was die Beschulung autochthoner Minderheiten betrifft, so gibt es etwa in den USA und Irland erfolgreiche Beispiele für Spracherhaltungsschulen. Auch in Deutschland existieren nach diesem Modell eingerichtete Schulen für die autochthonen Minderheiten der Dänen und Sorben. In Kanada und in den USA existieren auch für Einwandererkinder Spracherhaltprogramme (Niedrig 2011: 97). In Deutschland dagegen wurden die „Ausländerklassen“ aufgegeben, da sie die Zielsetzungen nicht erfüllen konnten (Reich 2010: 447).

4.3.2 Bilinguale Programme

Fthenakis (1985: 322) definiert die *Bilinguale Erziehung im engeren Sinn* als eine Form von partieller Immersion. Bilinguale Programme i.e.S. unterscheiden sich demnach von Spracherhaltungsprogrammen vor allem in zwei Aspekten: hier wird einerseits die Zweitsprache bereits von Beginn an als Unterrichtssprache eingesetzt und andererseits Segregation vermieden.

Der Begriff „bilingualer Unterricht“ ist allerdings ein weiter Begriff und beinhaltet noch keine Aussage darüber, wie der zeitliche Anteil zweier Sprachen im Unterricht tatsächlich geregelt ist. Dahinter können sowohl Unterrichtsformen stehen, in denen zwei Sprachen zu gleichen Anteilen verwendet werden, als auch solche, in denen fast nur monolingual unterrichtet wird und lediglich wenige Wochenstunden für die Partnersprache zur Verfügung stehen (ebd.: 290).

4.3.2.1 One-Way Bilingual Education

Zweisprachige Modelle können in *asymmetrischer Form* nur für eine homogene Sprachgruppe eingesetzt werden. Kinder der Minderheit und Kinder der Mehrheit lernen zwar gemeinsam in gemischten Klassen, aber nur die Minderheitenkinder werden zweisprachig alphabetisiert. Dieses Modell wurde beispielsweise in Berlin eingesetzt (Nehr/Karajoli 1995: 32; siehe auch Kapitel 4.5.).

4.3.2.2 Two-Way-Immersion

Eine andere Variante, ebenfalls für SchülerInnen aus zwei verschiedenen Sprachgruppen, aber in *symmetrischer Form*, sieht vor, dass die jeweils andere Sprache als Zweitsprache gelernt wird. In zweisprachigen *Two-Way-*

Immersionsprogrammen (auch *reziproke Immersion* oder *Dual Language Schools* genannt) werden die Kinder einer Sprachmehrheit und einer Sprachminderheit gemeinsam unterrichtet. Die Klassen sind dabei jeweils zur Hälfte aus SchülerInnen der beiden Sprachgruppen zusammengesetzt. Während der gesamten Schulzeit werden beide Sprachen ungefähr zu gleichen Teilen im Unterricht verwendet. Diese Konzepte wurden aufgrund des häufig sehr schlechten Abschneidens von Kindern aus Sprachminderheiten in der Submersion bzw. Immersion entwickelt. Beispiele für reziproke Immersion finden sich in den USA, wo Kinder aus spanischsprachigen Familien mit englischsprachigen Kindern gemeinsam unterrichtet werden (Wode 1995: 67). Durch dieses Modell soll in erster Linie die Muttersprache der Sprachminderheit (im genannten Beispiel also Spanisch) gefördert werden. Minderheitensprachen haben vielfach ein sehr geringes Ansehen, auch bei den Angehörigen der Sprachgruppe selbst. Das fehlende Prestige einer Minderheitensprache ist für ExpertInnen der Hauptgrund für die schlechten Leistungen dieser Kinder in der Immersion. Der Einsatz einer Minderheitensprache als Unterrichtssprache kann deren subjektiven Wert erhöhen. Die L2 der Kinder der Minderheit (hier Englisch), auf die sie im späteren Leben angewiesen sein werden, wird ebenfalls gestärkt. Die Kinder der englischsprachigen Mehrheit profitieren dabei ebenfalls, denn sie lernen eine zweite Sprache (hier Spanisch) (ebd.).

Da die dominante Umgebungssprache normalerweise von allen Kindern besser beherrscht wird und auch als Verkehrssprache zwischen den Kindern eingesetzt wird, muss der Minderheitensprache im Unterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Varianten, in denen das Verhältnis von Minderheitensprache und Mehrheitssprache im Unterricht von 60:40 bis zu 90:10 betrug, waren in den USA erfolgreich: „Letztere Sprachenverteilung ist für die Mehrheitskinder eine (fast) vollständige Immersion in die Minderheitensprache (...), für die Minderheitenkinder eine starke *Language-Maintenance*-Konstellation“ (Niedrig 2011: 101). Der Erwerb der dominanten Sprache Englisch wurde dabei trotz des geringen Anteils am Unterricht nicht beeinträchtigt (ebd.).

4.4 Interkulturelle Pädagogik und integrativer Sprachunterricht

Konzepte des *Interkulturellen Lernens* in der Schule lassen sich nicht in eine Typologie im obigen Sinne einordnen, da die Ansätze sehr vielfältig sind. Trotzdem sollen hier einige Prinzipien Interkultureller Pädagogik kurz dargestellt werden, um das Bild vom Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit auf schulischer Ebene zu vervollständigen¹⁷. Eine Abgrenzung von anderen Modellen erscheint schwierig, da beispielsweise auch bilinguale Modelle zur Interkulturellen Erziehung eingesetzt werden können. Eine grobe Definition für Interkulturelles Lernen, bei Fthenakis u. a. (1985: 329) „multikulturell“ genannt, könnte lauten:

Multikulturelle Erziehung heißt demnach zunächst nur, daß der Tatsache der Existenz verschiedener kultureller Gruppen in irgendeiner Form in der Erziehung Rechnung getragen wird (ebd.).

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen wird mittlerweile als wichtiges Bildungsziel für alle SchülerInnen definiert, und zwar unabhängig von deren Herkunft. Interkulturelles Lernen

(...) ist ein offenes und für multikulturelle und globalisierte Gesellschaften zentrales Handlungskonzept, mit dem auf gesellschaftliche Veränderungen konstruktiv reagiert werden kann und soll. Interkulturelles Lernen bietet einen Beitrag zur Friedenserziehung und Konfliktlösung bzw. zu einem Verständnis von gesellschaftlicher Integration, bei dem die Gestaltung des Spannungsverhältnisses zwischen Assimilierung einerseits und ethnischer Segregation andererseits als politische Aufgabe begriffen wird (Holzbrecher 2010: 120).

Aus Platzgründen wird an dieser Stelle der Fokus auf die sprachbezogenen und organisatorischen Aspekte des Interkulturellen Lernens gelegt. Sprache als Medium für die Konstruktion von Identität und Zugehörigkeit nimmt eine wichtige Rolle in der Interkulturellen Erziehung ein. Die Anerkennung verschiedener, auch von MigrantInnen mitgebrachter Sprachen wird nicht nur in sprachlichen Fächern, sondern auch im Fachunterricht zu einem wichtigen Ziel (ebd.: 125f). Gefordert wird neben der Förderung kommunikativer Kompetenzen in mehr als einer Sprache insbesondere die Erweiterung von schrift- und bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund, was sie jedoch ohne entsprechenden Unterricht kaum erreichen können (Luchtenberg 2009: 279). Umgekehrt sollte auch den SchülerInnen der Mehrheit die Gelegenheit zum Kennen- und Erlernen von Migrantensprachen gegeben werden. Organisatorisch könnte dies beispielsweise

17 Aktuell ist eine Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik hin zur Diversity-Pädagogik zu beobachten, die den Schwerpunkt auf Selbstreflexion legt und allzu vereinfachende kulturelle Zuschreibungen ablehnt (vgl. Hormel/Scherr 2009: 53).

durch eine Öffnung des muttersprachlichen Unterrichts für alle SchülerInnen gelöst werden (Krumm 2005: 209; Oomen-Welke 2010: 483).

Mittlerweile werden in ganz Europa vermehrt Konzepte und Unterrichtsmaterialien im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt und eingesetzt, die durchaus zukunftsweisenden Charakter haben. Allerdings fehlt eine übergeordnete, koordinierte Vorgangsweise für den Umgang mit Sprachenvielfalt. Reich (2009b: 65) fordert ein europaweites „Gesamtkonzept sprachlicher Bildung“, um flächendeckende Unterrichtsqualität für alle SchülerInnen gewährleisten zu können:

Ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung ist zu verstehen als Orientierungsrahmen für eine Bildungspolitik, die der veränderten Sprachensituation der Gegenwart und ihrer voraussichtlichen Dynamik in Einklang mit der politischen Grundordnung Rechnung trägt (...).

Gesamtsprachliche Konzepte ermöglichen einen *gemeinsamen Sprachunterricht von L1- und L2-Lernenden*. Dieser soll interkulturelle sprachliche und kommunikative Kompetenzen aufbauen. Wie bereits bei den Punkten 4.2.1.1. und 4.2.1.2. angedeutet, bergen Modelle, die die unterschiedlichen Formen des Sprachunterrichts in gut durchdachter Form miteinander verbinden, großes Entwicklungspotenzial. Konkret geht es um die Vernetzung von *Muttersprachen- und Zweitsprachenunterricht* für Kinder mit Migrationshintergrund sowie um die Koordination des *Interkulturellen Lernens*, des *Fremdsprachenlernens* und des *Sprachunterrichts* für jene Kinder, deren Erstsprache die Landessprache ist. Ein solches Vorgehen erfordert die Bereitschaft der Lehrenden zu differenzierenden Unterrichtsmethoden sowie zu kooperativen Arbeitsformen (wie etwa Teamteaching) und die verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern und Institutionen.

Integrative Modelle zur Zweitsprachenförderung existieren etwa in England, wo segregierende Unterrichtsformen schon vor einiger Zeit zugunsten von innerer Differenzierung und integriertem L2-Unterricht, genannt *language across the curriculum*, aufgegeben wurden (de Cillia 1998a: 259f). Heute wird für diesen Ansatz auch der Begriff *language in other subjects* verwendet (Fleming 2009: 9).

Auch der Ansatz des deutschen Modellprogramms FörMig besteht in *durchgängiger Sprachförderung*, die sich über alle Schulstufen und Unterrichtsfächer erstrecken soll (vgl. Kapitel 3.3.). Eine zentrale Rolle spielt dabei die Berücksichtigung der Heterogenität in den sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen, was neben mehrsprachig aufwachsenden Kindern auch jene mit

einschließt, die einen Dialekt oder andere vom Standard abweichende Varietäten sprechen (vgl. Gogolin u. a. 2010; Lange/Gogolin 2010). Ebenso sind die aus dem angloamerikanischen Raum stammenden Konzepte zur Förderung von *language awareness* hier zu erwähnen (vgl. Oomen-Welke 2010: 482, siehe auch Kapitel 3.3.). Unterrichtsmodelle für einen interkulturell ausgerichteten Sprachunterricht, der zu einem großen Teil integrativ stattfindet¹⁸, können für Regelschulen eine geeignete Option zur Überwindung von Assimilationsmodellen sein. Die jeweiligen konkreten Gegebenheiten einer Schule sind bei der Implementierung schulorganisatorischer Modelle immer zu berücksichtigen. Es ergibt sich eine große Bandbreite an Möglichkeiten:

Indeed, many different arrangements using the native language to differing degrees can be successful in helping migrant students achieve in education, such as hiring a bilingual classroom assistant, offering selective subjects in the mother language, or proposing the mother language as part of foreign language learning in the official curriculum. Instead of using an all-or-nothing approach to mother language education, countries may provide for a mix of various organisational programmes for instruction in one, two or more languages (Nusche 2009: 29).

Entscheidender Faktor für den Erfolg jedes Modells ist neben Verbesserungen in der LehrerInnenbildung die *Vernetzung des Sprachunterrichts*: „Linking up language teaching, of all kinds in identifiable learning paths, is a fundamental characteristic of plurilingual education“ (Europarat 2007: 84). Das Ergebnis wird wesentlich davon abhängen, ob eine qualitätsvolle Umsetzung in der Praxis gelingt. Andernfalls besteht auch hier die Gefahr einer „Bevorzugung der Mehrheitssprachen“ (de Cillia 1998a: 248).

4.5 Der Streitfall „Zweisprachige Erziehung“

Bei allen behandelten Schulmodellen ist die Kontextgebundenheit zu beachten: ein funktionierender Ansatz zur zweisprachigen Erziehung kann bei ungeprüfter und unangepasster Übertragung in ein anderes Bildungssystem zu Misserfolgen führen. Mehrere Studien haben bisher die Vor- und Nachteile verschiedener Programme zur bilingualen schulischen Erziehung untersucht. Die Komplexität der Faktoren, die das Ergebnis beeinflussen, macht die wissenschaftliche Bewertung von

¹⁸ Wie in Kapitel 3.5 dargestellt wird, bedeutet die Forderung nach integrativem Sprachunterricht nicht die völlige Verbannung von separatem Kleingruppenunterricht. Es geht vielmehr um eine systematische Verzahnung von getrennten Unterrichtseinheiten mit gemeinsamen. Beispielsweise kann ein gemeinsames Thema zunächst in nach Erstsprachen getrennten Gruppen vorbereitet und danach im Klassenverband zusammengeführt werden.

Schulmodellen allerdings zu einem nicht ganz einfachen Unterfangen (Reich/Roth 2002: 17).

Häufig werden die groß angelegten Studien von Thomas/Collier (1997, 2002) aus den USA zitiert, welche auf einen klaren Vorteil von bilingualen Two- und One-Way-Programmen für den Schulerfolg der Kinder gegenüber herkömmlichem Englischunterricht hindeuten:

Enrichment 90-10 and 50-50 one-way and two-way developmental bilingual education (DBE) programs (or dual language, bilingual immersion) are the only programs we have found to date that assist students to fully reach the 50th percentile in both L1 and L2 in all subjects and to maintain that level of high achievement, or reach even higher levels through the end of schooling. The fewest dropouts come from these programs¹⁹ (Thomas/Collier 2002: 7).

Am erfolgversprechendsten für diese Zielgruppe sind demnach bilinguale Modelle, die emanzipatorischen Charakter haben. Insbesondere Two-Way-Programme scheinen sehr gute Ergebnisse zu liefern. Generell wirkt sich Unterricht im Medium der Erstsprache laut der oben zitierten Studie positiv aus. Das erreichte Niveau in der Zweitsprache hängt vom Anteil an Unterricht in der Erstsprache ab: je mehr Unterricht in der Erstsprache, umso besser sind die Ergebnisse in der Zweitsprache (ebd.).

Die Nachteile von monolingual ausgerichteten Submersionsprogrammen dagegen sind seit langem bekannt:

Durch den Ausschluss der Erstsprache und die ausschließliche Förderung der Zweitsprache erlebt die Mehrzahl der Kinder, die diese Submersionsprogramme durchlaufen, den Unterricht als permanente Überforderung. Statt Selbstvertrauen und Selbstsicherheit entwickeln zu können, entwickeln sie Minderwertigkeitsgefühle, die ihnen das Lernen erschweren (Apeltauer 2007b: 12).

Trotz ihrer Unzulänglichkeit finden Submersionsmodelle für Minderheiten und MigrantInnen weiterhin viele AnhängerInnen.

Wie oben dargestellt (vgl. 4.2.2.), sind auch Übergangsmodelle nicht in der Lage, die schulischen Benachteiligungen sprachlicher Minderheiten langfristig auszugleichen.

Die Forderung nach bilingualen Modellen für diese Zielgruppen löst teils heftige Diskussionen aus. Söhn (2005: 24-46) beispielsweise kritisiert Studien wie jene von Thomas und Collier und warnt vor zu hohen Erwartungen an bilinguale Modelle:

¹⁹ In der 100 Punkte umfassenden NCE-Skala beträgt der nationale Durchschnittswert 50 Punkte. SchülerInnen ohne Englischkenntnisse bei Schulbeginn, die eine Two-Way-Klasse besucht haben, erreichen als Gruppe durchschnittlich 61 Punkte im Bereich Englisch-Leseverstehen, was deutlich über dem nationalen Durchschnitt liegt (Thomas/Collier 1997 zit. nach Reich/Roth 2002: 20).

diese allein seien nicht in der Lage, schlechte Ausgangsbedingungen der Kinder völlig auszugleichen. Es müsse berücksichtigt werden, dass neben dem zweisprachigen Unterricht viele andere Faktoren – etwa sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund, Intelligenz oder Ausmaß des Sprachkontakts – die Entwicklung der Kinder beeinflussen. Zweisprachige Erziehung könne nicht alleinige Lösung sein für alle Probleme, die Schulen mit Zuwandererfamilien (und umgekehrt) haben. Laut Söhn besteht die eigentliche Leistung bilingualer Erziehung in der Tatsache, dass die Kinder durch die Alphabetisierung in ihrer L1 auf jeden Fall eine wertvolle Zusatzkompetenz erlangen (Söhn 2005: 65ff).

Roth, Neumann und Gogolin (2007: iv) wiederum sehen in der Studie von Söhn (2005) die heute vorliegenden linguistischen Forschungsergebnisse zum Zweitspracherwerb nicht in ausreichendem Maß berücksichtigt. Auch die Studie von Esser (2006), in der die bilinguale Erziehung noch weitaus negativer beurteilt wird, kritisieren die AutorInnen:

Man kann den Verdacht haben, dass es bei der derzeitigen Diskussion, die durch die Veröffentlichung einer weiteren Überblicksstudie des Soziologen Hartmut Esser (2006) weiter angeheizt worden ist, um die Macht in der Gesellschaft und die neuerliche Durchsetzung der Monolingualität als Grundlage von allgemeiner Bildung geht. Dabei wird einer einseitigen quantitativ empirischen Forschung der Vorzug gegeben und die gesamte linguistische Forschung zum Zweitspracherwerb mit einem Federstrich beiseite geschoben (...) (Roth/Neumann/Gogolin 2007: iv).

GegnerInnen von bilingualen Modellen sind der Ansicht, die Förderung der Familiensprachen könne maximal als Grundlage für eine möglichst perfekte Beherrschung der Zweitsprache zugelassen werden. Die bildungssprachliche Beherrschung der Familiensprachen stellt demnach keinen Wert an sich dar. Bilinguale Modelle hätten nur dann eine Berechtigung, wenn sie zuverlässig bessere zweitsprachliche Fähigkeiten lieferten als die monolinguale Beschulung (Gogolin/Roth 2007: 34). Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive hingegen gilt ein zweisprachiges Schulmodell als erfolgreich, wenn es zumindest gleich gute Ergebnisse in der Zweitsprache ermöglicht wie herkömmliche Modelle, jedoch darüber hinaus in derselben Lernzeit auch bildungssprachliche Fähigkeiten in der Familiensprache fördert.

Während im Allgemeinen davon auszugehen ist, dass mehr Lernzeit in einem Gegenstand auch entsprechend mehr Lernzuwachs in diesem Fachbereich bedeutet (= *time-on-task-Hypothese*, auch *maximum-exposure-Hypothese* bzw. „*viel hilft viel*“), scheint dies im Fall des bilingualen Spracherwerbs von Minderheiten nicht

zuzutreffen, wie Evaluationsstudien bilingualer Schulprogramme gezeigt haben. In zweisprachigen Unterrichtsmodellen steht den Kindern *weniger Unterrichtszeit in der Zweitsprache* zur Verfügung, als dies in Submersion und Immersion der Fall ist. Ein wesentlicher Teil der Schulstunden ist hier nämlich für die Erstsprache der Kinder reserviert. Trotz der geringeren Lernzeit in der Mehrheitssprache werden die Leistungen der Kinder in dieser Sprache nicht beeinträchtigt (vgl. Kap. 4.3.2.2.; Cummins 1999: 28; Söhn 2005: 72). „(W)enn verringerter Sprachkontakt mit der Zweitsprache nicht in verringertem Zweitspracherwerb resultiert, muss es Interdependenzen zwischen den Lernprozessen in den Sprachen geben (...)“ (Boeckmann 2008: 12). Die *time on task-Hypothese* gilt demnach für das Erlernen einer sozial dominanten Zweitsprache nicht: mehr Lernzeit in den Familiensprachen bringt keinerlei Nachteile für den Zweitspracherwerb (Niedrig 2011: 101).

Rösch (2001: 41) fordert realistische Erwartungen an zweisprachige Schulmodelle ein:

Sie (*die zweisprachige Erziehung, Anm.*) sollte nicht durch Erwartungen an außersprachliche Aspekte (wie die Steigerung des Schulerfolgs, die Kompensation sozialer und ethnischer Benachteiligung) belastet, sondern an ihren spezifischen Zielsetzungen gemessen werden, nämlich am erfolgreichen Erwerb beider Sprachen.

Im Streit um die bilinguale Erziehung werden auch sprachenrechtliche Argumente eingebracht. Die 1996 in Barcelona verabschiedete „Allgemeine Erklärung der Sprachrechte“ tritt für das Recht von Sprachgemeinschaften auf Erhalt und Förderung ihrer Sprachen und gegen erzwungene sprachliche Assimilation ein (World Conference of Linguistic Rights 1996). Ein gesetzlich verankertes Recht auf Unterricht in der Muttersprache für sprachliche Minderheiten, wie es etwa von Skutnabb-Kangas (1981; 2004: 4) gefordert wird, existiert jedoch bis heute in den meisten Ländern nicht bzw. meist nur für autochthone Minderheiten. Die europäische Sprachenpolitik in Bezug auf Migrantensprachen kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die europäischen Staaten sind abgerückt von den Strategien der Sprachenunterdrückung und -assimilation. Die Migrantensprachen werden mehr oder minder hingenommen, nicht direkt bekämpft, aber auch nicht aktiv gefördert. Sie sind, was ihren individuellen Gebrauch betrifft, durch die Menschenrechte gesichert. Sie sind rechtlos, was ihre gesellschaftliche Position betrifft. Ihre Unterrichtung wird in teils privaten, teils staatlichen Angeboten praktiziert; nirgends gehören sie zum Kern staatlicher Curricula (Reich 2009b: 64).

Sprachen, die nicht in der Schule gelernt werden können, gehen aber mit der Zeit verloren, da sie nicht mehr an die Nachkommen weitergegeben werden (Skutnabb-

Kangas 1997: 55). Auf individueller Ebene kann durch Anpassungsdruck erzeugter Sprachverlust²⁰ schwerwiegende Folgen für die Betroffenen haben. Einerseits wird die als minderwertig wahrgenommene Erstsprache nicht mehr weiterentwickelt oder ganz aufgegeben, um Diskriminierung zu vermeiden, andererseits wird die neu übernommene Sprache noch nicht vollständig beherrscht. Erlebnisse der Stigmatisierung auf Grund von Sprache und Herkunft können zu einem negativen Selbstbild führen (Brizić 2007: 153f).

Die tatsächliche Bedeutung von Sprachkenntnissen für ein Individuum ist jedoch nicht objektiv erfassbar:

Wie kann man den Wert eines sprachlichen Zugangs zu unterschiedlichen Kulturen (er)messen? Was wiegt im Leben eines Kindes, dessen Eltern ihr Herkunftsland verlassen haben, die Fähigkeit, mit Großeltern oder anderen Verwandten, die es vielleicht nur sehr selten sieht, in einer Sprache zu kommunizieren, zu deren Verwendung es außerhalb des häuslichen Kontextes keine Gelegenheit hat? Woran kann man Effekte des Erhalts der Erstsprache und der Mehrsprachigkeit auf das Selbstverständnis eines Menschen konkret festmachen? (Tracy 2009: 163f)

Wie aus der Untersuchung von Brizić (2007) hervorgeht, wirkt sich sprachliche Assimilation in der Migration oft negativ auf den Bildungserfolg aus, während Beibehaltung und Weitergabe von Sprachen (insbesondere in Kombination mit schulischer Förderung) positive Auswirkungen zeigen.

Die Beherrschung mehrerer Sprachen ist auf dem Arbeitsmarkt ein unbestrittener Vorteil: „Auch Biliteralität in Deutsch und einer Migrantensprache hat berufliche Perspektiven wie bereits die sich häufenden Firmenbeziehungen zwischen Deutschland und der Türkei nachweisen“ (Luchtenberg 2009: 279). Der Bedarf der österreichischen Wirtschaft an Fremdsprachen beschränkt sich bei weitem nicht allein auf Englisch. In Zukunft wird vermutlich ein breiteres Spektrum an Sprachen gefragt sein, wie etwa jene der östlichen Nachbarländer (Archan/Dornmayr 2006: 52).

Die Argumente für Schulformen, die Zwei- und Mehrsprachigkeit fördern, sind also zahlreich. Gesamteuropäische sprachpolitische Strategien, die nicht nur autochthone, sondern auch durch Migration entstandene Minderheiten schützen und fördern, sind hier gefordert.

20 „Sprachverlust“ in diesem Kontext bedeutet, dass die eigene Sprache zugunsten einer anderen aufgegeben wird (vgl. Brizić 2007: 146ff).

Beispiele aus Deutschland

Es fehlt bisher sowohl in Deutschland als auch in Österreich weitgehend an einer systematischen Bestandsaufnahme und Evaluierung von bilingualen Schulmodellen und Sprachfördermaßnahmen für mehrsprachige SchülerInnen (vgl. Krumm 2005: 209; Reich/Roth 2002: 21f). Anstelle eines Gesamtüberblicks sollen hier daher einige interessante Beispiele für bilinguale Erziehung in Deutschland vorgestellt werden.

Bereits seit den 1980er Jahren werden in Berlin *zweisprachige Alphabetisierungsansätze* mit den Sprachen Türkisch und Deutsch angewandt. Der Modellversuch zur zweisprachigen Erziehung für türkische Kinder wurde 1989 auch auf Regelklassen ausgedehnt, die von türkischsprachigen und deutschsprachigen Kindern besucht wurden. Die türkischsprachigen Kinder wurden von Anfang an in beiden Sprachen alphabetisiert, während die deutschen Kinder zwar keinen Türkischunterricht erhielten, aber regelmäßigen Sprachkontakt mit Türkisch hatten. Es handelt sich damit um ein asymmetrisches Modell (vgl. Kap. 4.3.2.1.; Nehr/Karajoli 1995: 33ff). Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Vorteil des zweisprachigen Ansatzes für die Entwicklung der Kinder sowohl in Türkisch als auch in Deutsch. Die Leseleistungen der türkischsprachigen Kinder waren nach dem zweiten Schuljahr nahezu gleich gut wie die der deutschen Kinder (ebd.: 62). Für die am Modellversuch beteiligten deutschsprachigen Kindern konnte gezeigt werden, dass der Sprachkontakt mit Türkisch im gemeinsamen Unterricht ihre metalinguistischen Fähigkeiten im Sinne von *language awareness*²¹ förderte (ebd.: 70).

Ein anderes Beispiel sind die *Staatlichen Europaschulen* in Berlin²². Diese bieten derzeit mehrere Sprachenpaare in der Grundschule an, darunter Deutsch-Russisch, Deutsch-Türkisch und Deutsch-Polnisch. Hier sind Two-Way-Formen im Einsatz, in denen die deutschen Kinder Unterricht in der Partnersprache erhalten. Zunehmend wird eine Fortführung des zweisprachigen Unterrichts auch in weiterführenden Schulen angeboten (Doyé/Héloury 2003: 186f).

Rösch (2001: 38) beschreibt einige wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Berliner Ansätzen. Der Modellversuch türkisch-deutsche Erziehung auf der einen

21 Vgl. Kapitel 4.4

22 Aktuelle Informationen zu den staatlichen Europaschulen sind zu finden unter http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/ (Zugriff am 16.8.2011).

Seite zielt demnach auf die Verbesserung der Bildungschancen der Minderheiten ab:

Dabei kämpfen sie gegen die Widrigkeiten der *Minderheitenzweisprachigkeit*, die von doppelter Halbsprachigkeit, Sprachverlust oder auch unfreiwilligem Sprachwechsel bedroht ist (...) (Rösch 2001: 38).

Die Europaschulen auf der anderen Seite stuft sie als Bereicherungsmodelle ein, die vor allem für bildungsnahe Eltern attraktiv sind. Sie sind in erster Linie auf additive „Elitezweisprachigkeit“ ausgerichtet. Die Kinder der Mehrheit werden hier zwar in eine Situation gebracht, in der sie von den Minderheitenkindern lernen können - trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass sich der integrierte Sprachunterricht vor allem nach den monolingual deutschsprachigen SchülerInnen richtet (Rösch 2001: 37ff).

Im Jahr 2000/01 wurde in Hamburg ein *bilingualer Schulversuch* mit wissenschaftlicher Begleitung gestartet. Dabei wurden insgesamt sechs bilinguale Klassen nach dem Two-Way-Modell (vgl. Kap. 4.3.2.2.) mit den Sprachenpaaren Portugiesisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch eingerichtet (Roth/Neumann/Gogolin 2007: i). Die Begleitstudie zeigt, dass sich die Förderung der Erstsprache positiv auf die Entwicklung in Deutsch als Zweitsprache auswirkt (Grevé/Neumann/Roth 2004: 10). Die Ergebnisse des Schulversuchs bestätigen auch, dass der Zweitspracherwerb Zeit braucht: Kinder, die ohne Deutschkenntnisse eingeschult werden, erreichen erst nach vier bis sechs Jahren einen Sprachstand, der für die Teilhabe am Unterricht ausreichend ist (Gogolin/Roth 2007: 34ff). Eine „balancierte Zweisprachigkeit“ konnte in diesem Schulversuch nicht erreicht werden, denn die gesellschaftliche Dominanz des Deutschen wirkte sich auch auf den Sprachgebrauch der Kinder aus. Die Kenntnisse in den Partnersprachen blieben bei allen Kindern hinter den Deutschkenntnissen zurück (Dirim/Döll/Neumann/Roth 2009: 70). Diese Resultate erfüllen aus wissenschaftlicher Sicht aber durchaus die Erwartungen:

Die zweisprachigen Schulen funktionieren, anders gesagt, genau so, wie es für eine Einwanderungsgesellschaft funktional und sinnvoll ist: Sie sorgen für gute Ergebnisse in der dominanten Verkehrssprache – und sorgen darüber hinaus dafür, dass in einer zweiten oder dritten Sprache Fähigkeiten erzielt werden, verbunden mit der Achtung vor diesen Sprachen als Partner im Bildungsgang (Gogolin/Roth 2007: 44).

Die an der wissenschaftlichen Begleitung beteiligten ForscherInnen gelangen zu der Erkenntnis,

(...) dass die bilinguale Alphabetisierung und darauf aufbauende bildungssprachliche

Unterrichtung dafür geeignet ist, die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten mit niedrigem sozio-ökonomischen Status zu verhindern und ihren Bildungserfolg von Herkunftsmerkmalen unabhängiger zu machen (Dirim u. a. 2009: 69).

Der Schulversuch wurde mittlerweile abgeschlossen und ins Regelschulwesen eingegliedert (Neumann 2011: 181).

Die Ergebnisse aus den vorgestellten deutschen Schulversuchen zeigen, dass bilinguale Schulmodelle für europäische Einwanderungsländer eine adäquate Form zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellen. Es kann zwar auf Grund der Dominanz der Landessprache meist auch in Two-Way-Programmen keine ausgewogene Zweisprachigkeit erreicht werden, doch die erzielten Leistungen in den Partnersprachen liegen zumindest weit über jenen des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts und bieten damit auch den Kindern der dominanten Mehrheit attraktive Lernmöglichkeiten (Doyé/Héloury 2003: 188).

Trotz berechtigter Kritik an der praktischen Umsetzung mancher Konzepte und der Notwendigkeit einer ständigen Weiterentwicklung zweisprachiger Modelle – die grundsätzliche Sinnhaftigkeit bilingualer schulischer Erziehung kann nicht mehr in Frage gestellt werden. Sie kann in europäischen Migrationskontexten als ein wirksames Hilfsmittel auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit im Bildungsbereich bezeichnet werden.

4.6 *Resümee*

Die Frage nach dem am besten geeigneten Modell zur schulischen Sprachförderung für Minderheiten in der Migration ist nicht ganz einfach zu beantworten. Viele Einflussfaktoren können sich auf den Erfolg von Schulmodellen auswirken, darunter die Schichtzugehörigkeit der SchülerInnen oder die Qualität der LehrerInnenbildung und des Unterrichts. Es gilt zu beachten, „dass die Erfüllung oder Nichterfüllung pädagogischer Qualitätskriterien wichtiger ist als die Entscheidung für die eine oder andere schul- und unterrichtsorganisatorische Option“ (Reich/Roth 2002: 41). Ein Unterrichtsmodell dient den Beteiligten aber als richtungsweisende Handlungsgrundlage zur Verwirklichung gemeinsamer pädagogischer Ziele.

Die Nutzung vorhandener, von den SchülerInnen mitgebrachter Mehrsprachigkeit in der Schule birgt hohes Potenzial. Diese Kompetenzen müssen aber sowohl

mündlich als auch schriftlich durch entsprechenden qualitätsvollen Sprachunterricht systematisch gefördert und aufgebaut werden, um die Vorteile der Mehrsprachigkeit wirklich ausschöpfen zu können. Modelle, die zweisprachige Erziehung ermöglichen, müssen auf die Zielgruppe zugeschnitten sein. *Bereicherungsmodelle* für bildungsnahe Eliten können nicht ohne Weiteres auf marginalisierte sprachliche Minderheiten übertragen werden. Der Erhalt von Minderheitensprachen ist im Gegensatz zur Mehrheitssprache wegen ihres geringeren Prestiges gefährdet. Daher bedürfen Minderheiten besonderer Fördermodelle. *Assimilationsmodelle* tragen höchstens in geringem Ausmaß zur Entwicklung von Zweisprachigkeit bei sprachlichen Minderheiten bei. Sie konzentrieren sich hauptsächlich auf den möglichst schnellen Erwerb der Zweitsprache, während die Erstsprachen eine untergeordnete Rolle spielen.

Für die hier behandelten neuen, durch Migration entstandenen sprachlichen Minderheiten haben sich *Emanzipationsmodelle* und darunter insbesondere die reziproke oder Two-Way-Immersion als gut geeignet herausgestellt. Diese Möglichkeit erscheint vor allem in solchen Gebieten sinnvoll, wo viele Angehörige einer bestimmten Sprachgruppe leben, so dass Klassen gebildet werden können, die zur Hälfte aus Kindern der Minderheit bestehen. Zweisprachige Alphabetisierung und daran anschließender zweisprachiger Unterricht auch in Sachfächern muss sich aber über einen möglichst langen Zeitraum von wenigstens vier bis sieben Jahren, optimalerweise jedoch über die gesamte Schullaufbahn erstrecken. Die nicht dominante Partnersprache benötigt dabei besondere Aufmerksamkeit im Unterricht, damit sie nicht zur „Hilfssprache“ wird, die ausschließlich dem beschleunigten Erwerb der dominanten Landessprache dient. Für solche Unterrichtsformen werden entsprechend ausgebildete zweisprachige Lehrpersonen benötigt.

In Schulklassen dagegen, die von großer sprachlicher und kultureller Heterogenität gekennzeichnet sind, kann mit Hilfe von Modellen des *integrativen Sprachunterrichts* sowie durch Förderung von *language awareness* diese Vielfalt als Lernchance genutzt werden. Dies erfordert jedoch einen sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern, um Überforderung zu vermeiden und um bildungssprachliche Kompetenzen auszubauen. Im gemeinsamen Sprachunterricht sollen alle Sprachen der Kinder berücksichtigt und gefördert werden. Neben Erst- und Zweitsprachen sind auch die schulischen Fremdsprachen in einem Sprachenkonzept unterzubringen. Dies kann etwa durch die Verwendung

unterschiedlicher Sprachen für bestimmte Fächer, integrativ geführten Muttersprachenunterricht oder den Einsatz entsprechender mehrsprachiger Materialien realisiert werden. Integrativer Sprachunterricht kann durch flexiblen Gruppenunterricht ergänzt werden, der sich am Klassenunterricht orientiert. Es sind allerdings unterschiedlichste Umsetzungsformen in der Praxis denkbar. Ebenso wie beim Modell der reziproken Immersion gilt auch hier, dass sowohl die Förderung der Erst- als auch der Zweitsprache möglichst früh einsetzen und über einen möglichst langen Zeitraum von mindestens vier bis sieben Jahren angelegt sein muss, damit altersgemäße bildungssprachliche Kompetenzen entwickelt werden können. Vernetzung der Sprachförderung und Kooperation der Lehrenden sind hier zentrale Aspekte, die auch in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung verstärkt berücksichtigt werden müssen.

5 Sprachförderung an österreichischen Schulen

In diesem Kapitel werden die derzeit bestehenden Maßnahmen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem im Allgemeinen und zur schulischen Förderung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Grundschulbereich im Besonderen behandelt.

De Cillia/Krumm (2010: 92) identifizieren vier Bereiche des Sprachunterrichts an Schulen in Österreich. An erster Stelle steht *Deutsch*, das nach wie vor an einer monolingualen Norm ausgerichtet ist und gleichzeitig Unterrichtsmedium und Unterrichtsfach darstellt. Der zweite Bereich ist der (an Volksschulen im Wesentlichen auf Englisch beschränkte) *Fremdsprachenunterricht*. Drittens nennen sie die *Sprachen der autochthonen Minderheiten*, für die es zum Teil eigene Minderheitenschulgesetze gibt, so dass in manchen Fällen eine bilinguale Schulkarriere bis zur Matura möglich ist. Die *Sprachen der MigrantInnen* stellen den vierten Bereich dar. Obwohl ca. jedes fünfte Kind an österreichischen Pflichtschulen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwächst (vgl. Kapitel 2.3.3.), findet verhältnismäßig wenig Unterricht in diesen Sprachen an den Schulen statt. Die Voraussetzungen sind für eine ausgewogene bilinguale Entwicklung meist nicht ausreichend (ebd.; de Cillia 2010: 248f).

Für die hier im Fokus stehenden Kinder mit Migrationshintergrund ist das *Submersionsmodell*, also die Integration in die Regelklasse, die häufigste Form der Beschulung. Es findet zusätzliche *Förderung in Deutsch als Zweitsprache* statt, sowohl integriert in den Regelunterricht als auch additiv bzw. parallel. Im Idealfall kommt auch *Unterricht in der jeweiligen Herkunftssprache* hinzu (de Cillia 2011: 173; de Cillia 2010: 248f). In Anlehnung an die Klassifikation aus Kapitel 4 können daher folgende Formen der Submersion als die beiden in Österreich am häufigsten vorkommenden Modelle bezeichnet werden:

- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache („gestützte Submersion“)
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem Unterricht in der Herkunftssprache („Submersion mit begleitendem Language-maintenance-Unterricht“) (Reich/Roth 2002: 21)

Die Sprachfördermaßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich beruhen auf drei Säulen. Neben dem bereits erwähnten *Unterricht in Deutsch als Zweitsprache* und dem *muttersprachlichen Unterricht* zählt dazu auch das *Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen*. Die jeweils zugrunde liegenden gesetzlichen Bestimmungen werden in den folgenden Kapiteln ausführlich erläutert und, so vorhanden, durch Informationen über die praktische Umsetzung ergänzt.

5.1 Förderung von Deutsch als Zweitsprache

Im Bereich der vorschulischen Sprachförderung in Österreich wurden in den letzten Jahren verschiedene neue Maßnahmen eingeführt. Dazu zählt auch das seit dem Schuljahr 2010/11 verpflichtende Kindergartenjahr für alle Fünfjährigen. Im Rahmen der *vorgezogenen Schülereinschreibung* 15 Monate vor Schuleintritt soll außerdem bereits im Kindergarten festgestellt werden, welche Kinder Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache benötigen (de Cillia 2011: 171; Integrationsbericht 2011: 79). Bei Bedarf sind entsprechende Maßnahmen durch die KindergartenpädagogInnen zu setzen, „um sie auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten“ (BMUKK 2010: 9). Dazu wurde für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ein Instrument zur Sprachstandsfeststellung (BESK-DaZ) entwickelt. Anhaltspunkte für die Förderung liefert der 2009 eingeführte „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (de Cillia 2011: 171; Integrationsbericht 2011: 79).

Kinder mit Migrationshintergrund werden in Österreich in die Regelklassen aufgenommen. Bei sehr geringen Deutschkenntnissen kann zeitlich begrenzt auf ein bis maximal zwei Jahre der Status als *außerordentliche/r SchülerIn* festgesetzt werden, d.h., die Sprachschwierigkeiten werden in der schulischen Leistungsbeurteilung berücksichtigt. Eine Einstufung in die Vorschulstufe ausschließlich aufgrund fehlender Deutschkompetenzen ist jedoch unzulässig (BMUKK 2010: 9ff).

Die mit 1.7.2011 geänderte Integrationsvereinbarung²³, die für Zuwanderer nach Österreich eine Verpflichtung zum Deutschlernen vorsieht, gilt auch für

23 Vgl. http://www.integrationsfonds.at/integrationsvereinbarung/integrationsvereinbarung_2011/ (Zugriff am 8.7.2011)

SchülerInnen, die nach 2005 aus einem Nicht-EU- oder -EWR-Land eingewandert sind. Sie kann durch einen positiven Abschluss im Fach Deutsch auf der 9. Schulstufe erfüllt werden (BMUKK 2010: 14f).

Der Lehrplan für die österreichischen Volksschulen beinhaltet den Zusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Für die Hauptschulen und die AHS-Unterstufe gelten „Besondere didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“. An den APS (allgemein bildenden Pflichtschulen) kann der Förderunterricht in Deutsch *parallel* (in eigenen Gruppen), *integrativ* im Teamteaching oder *additiv* (z.B. am Nachmittag) erfolgen.

Dabei sind maximal 12 Wochenstunden für außerordentliche SchülerInnen (= meist in Form von *Sprachförderkursen*) bzw. 5-6 Wochenstunden für ordentliche SchülerInnen (= *besonderer Förderunterricht in Deutsch*) mit anderen Erstsprachen als Deutsch vorgesehen. In der AHS-Unterstufe gibt es die Möglichkeit, die Förderung entweder in Kursform oder integrativ im Ausmaß von bis zu 48 Stunden pro Jahr durchzuführen. In der AHS-Oberstufe kann Deutschförderung in Form einer unverbindlichen Übung „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten werden (de Cillia 2011: 173; BMUKK 2010: 17ff; Fleck 2009: 56f).

Im Schuljahr 2006/07 wurde die Möglichkeit zur Durchführung von *Sprachförderkursen* für Deutsch als Zweitsprache an Volksschulen im Ausmaß von 11 Wochenstunden geschaffen. Diese können seit 2008/09 auch an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen angeboten werden. Die Sprachförderkurse können parallel, integrativ und additiv geführt werden – sowohl stufen- als auch schulübergreifend. Zielgruppe sind SchülerInnen mit außerordentlichem Status. SchülerInnen, die ein ausreichendes Niveau in der Unterrichtssprache Deutsch erreicht haben, können während des Schuljahres den Kurs verlassen²⁴ (BMUKK 2008: 10f). Der Sprachförderkurs darf maximal zwei Jahre lang besucht werden (Integrationsbericht 2011: 79). SprachförderkurslehrerInnen stehen unter Supplierschutz, damit die Kontinuität der Förderung gewährleistet wird (Sprachförderzentrum Wien 2010)²⁵. Sie dürfen erst dann als Supplierreserve eingesetzt werden, wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft sind.

Für Kinder, „die auch nach Ablauf des außerordentlichen Status einer Förderung in

²⁴ Vgl. auch SchOG § 8e (1)-(3), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2010

²⁵ Für die Einteilung der Supplierungen an Grundschulen ist die jeweilige Schulleitung verantwortlich. Sie muss für die Vertretung von KlassenlehrerInnen sorgen, wobei als erste Supplierreserve der/die SchulleiterIn selbst vorgesehen ist (Stadtschulrat für Wien 2010: 4).

der Unterrichtssprache bedürfen“ (BMUKK 2010: 18), ist der *besondere Förderunterricht in Deutsch* im Ausmaß von 5-6 Wochenstunden vorgesehen.

Die Effekte der unterschiedlichen Varianten der Förderung (integrativ, parallel und additiv) wurden bisher noch kaum untersucht. Das „Projekt Sprachstandserhebung“ (Pinterits 1993, zit. nach Krumm 2005: 209f) konnte zeigen, dass integrativ geförderte Kinder an Wiener Schulen einen höheren Erfolg beim Erlernen des Deutschen aufwiesen als jene, die eine separierte Sprachförderung erhielten. Der Erfolg dieser Kinder wurde unter anderem auf die erweiterten Möglichkeiten für ungesteuerten Spracherwerb durch Kontakt mit deutschsprachigen SchülerInnen zurückgeführt. Die Ergebnisse dieser Erhebung haben dazu beigetragen, dass die Sprachförderung in Wien bis heute deutlich öfter als in den anderen Bundesländern integrativ durchgeführt wird (Krumm 2005: 210). In dem in Wien gängigen Modell des *Begleitunterrichts*, einer integrativen Form der Sprachförderung, arbeiten zwei Lehrpersonen (KlassenlehrerIn und BegleitlehrerIn) im Teamteaching zusammen (Fleck 2009: 57). Die beteiligten LehrerInnen sind laut einer Vereinbarung zum Lehrerdienstrecht zu entsprechender Zusammenarbeit verpflichtet:

Wo Teamarbeit systematisch vorgegeben ist, ist Teamplanung vorzusehen! Aufgrund der großen pädagogischen Relevanz dieser Teambesprechungs- und Teamplanungsstunden muss die Teilnahmemöglichkeit aller im Team tätigen LehrerInnen gewährleistet sein (Zentralausschuss der Wiener Landeslehrerinnen an APS 2005).

Nur durch gute Koordination und Kooperation der Lehrkräfte ist hochwertiger integrativ geführter DaZ-Unterricht möglich (vgl. Kapitel 3.6.), was auch im Experteninterview bestätigt wurde (vgl. EXI).

Es bestehen nach wie vor Probleme in der Umsetzung des DaZ-Unterrichts in Österreich. Ein Rechtsanspruch auf den Förderunterricht in Deutsch existiert nicht. Ob und in welchem Ausmaß der Unterricht angeboten wird, hängt daher von den vorhandenen Personalressourcen ab. In der Praxis werden oft nur wenige Wochenstunden angeboten. Die LehrerInnen für den besonderen Förderunterricht werden häufig zu Supplierungen in den Schulen herangezogen (Fleck 2009: 56).

Außerdem gibt es Mängel in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung, wie weiter unten (Kapitel 5.4) erläutert wird. Es fehlen nicht nur geeignete Konzepte für die didaktische Umsetzung, sondern auch für die Dokumentation und Evaluation der Maßnahmen (Krumm 2005: 207ff; de Cillia 2011: 174)²⁶.

26 In Deutschland wurde im Jahr 2004 das Modellprojekt FörMig (Förderung von Kindern und

5.2 Muttersprachlicher Unterricht

An Volksschulen, Hauptschulen, Allgemeinen Sonderschulen und polytechnischen Schulen und in der AHS kann der *muttersprachliche Unterricht* als unverbindliche Übung angeboten werden. In der Hauptschule, der AHS und der polytechnischen Schule kann er auch als Freigegenstand unterrichtet werden. Die SchülerInnen müssen sich für den muttersprachlichen Unterricht anmelden (de Cillia 2007: 254; de Cillia 2011: 173). Das Stundenausmaß beträgt auf der Vorschulstufe 3 Wochenstunden, an den VS, HS und ASO 2 bis 6, an PTS 3 Wochenstunden. An den AHS können im Lauf von jeweils vier Jahren 8 bis 21 Wochenstunden in der Unterstufe bzw. 2 bis 8 Wochenstunden in der Oberstufe angeboten werden. Es existieren entsprechende Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, die an HS, PTS und AHS auch die Möglichkeit des „Sprachentauschs“²⁷ vorsehen (BMUKK 2010: 20f).

Die meisten Angebote bestehen derzeit für die großen Migrantensprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS). Im Schuljahr 2010/11 wurden laut BMUKK (ebd.: 23) an Pflichtschulen darüber hinaus folgende Sprachen unterrichtet: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Französisch, Kurdisch, Pashto, Persisch, Polnisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschechisch, Tschetschenisch und Ungarisch. Über 400 muttersprachliche LehrerInnen waren im Schuljahr 2010/11 insgesamt im Einsatz.

Obwohl im Verhältnis zu den neuen Minderheiten in der Unterzahl, haben die offiziell anerkannten autochthonen Minderheiten in Österreich mehr Rechte bezüglich der Schulbildung in ihren Sprachen. Die Minderheitenschulgesetze für Slowenisch in Kärnten bzw. für Kroatisch und Ungarisch im Burgenland ermöglichen die Verwendung der Minderheitensprache als Unterrichtssprache, so dass Angehörige dieser Minderheiten unter günstigen Umständen eine

Jugendlichen mit Migrationshintergrund) ins Leben gerufen, wodurch in den zehn teilnehmenden Bundesländern bereits Verbesserungen in Organisation, Durchführung und Dokumentation von Fördermaßnahmen erreicht werden konnten (Gogolin 2004).

27 Sprachentausch: „Auf Antrag eines Schülers, dessen Muttersprache nicht die Unterrichtssprache der betreffenden Schule ist, hat der Schulleiter zu bestimmen, dass hinsichtlich der Beurteilung die Unterrichtssprache an die Stelle der lebenden Fremdsprache tritt, wenn eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand in der betreffenden Schulstufe lehrplanmäßig vorgesehen ist; der Schüler hat in seiner Muttersprache Leistungen nachzuweisen, die jenen eines Schülers deutscher Muttersprache im Pflichtgegenstand Deutsch entsprechen, allenfalls auch im Wege von Externistenprüfungen.“ (§ 18 Abs. 12 SchUG)

zweisprachige Schulausbildung bis zur Matura absolvieren können. Im Burgenland findet außerdem Unterricht in Romanes statt. Die bilingualen Schulen in Kärnten werden zum überwiegenden Teil von deutschsprachigen SchülerInnen besucht. Für die Gruppen der Tschechen und Slowaken gibt es bislang keine schulsprachlichen Regelungen, allerdings existiert in Wien mit der privaten Komensky-Schule ein durchgängiges Angebot bis zur Matura²⁸. Für Gehörlose gibt es noch kein zufriedenstellendes Angebot an zweisprachigem Unterricht in Deutsch und in Österreichischer Gebärdensprache, obwohl auch diese zu den anerkannten Minderheitensprachen in Österreich zählt (de Cillia 2010: 248; de Cillia/Krumm 2010: 98f).

Ein relativ geringer Teil der in Frage kommenden SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, nämlich weniger als ein Fünftel, hat im Schuljahr 2009/10 das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch genommen. Allerdings ist momentan ein leichter Anstieg zu verzeichnen (BMUKK 2011a: 12f). Im Regierungsprogramm von 2008 ist eine Ausweitung des muttersprachlichen Unterrichts für die kommenden Jahren vorgesehen (BMUKK 2011b).

Zur Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts lautet die Empfehlung des Ministeriums: „Eine Mischung aus Kurs- und Teamform erscheint pädagogisch sinnvoll, sofern dies organisatorisch möglich ist“ (BMUKK 2010: 23). In Wien wird der muttersprachliche Unterricht überwiegend integrativ in Form von Teamteaching geführt. Österreichweit nimmt diese Unterrichtsform in letzter Zeit zu, während die in Kursform gehaltenen Stunden weniger werden (BMUKK 2011a: 8f). Voraussetzung für gelingenden integrativen muttersprachlichen Sprachunterricht ist ebenso wie im Fall des integrativen DaZ-Unterrichts eine systematische Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrkräften (siehe auch Kap. 3.6.; Zloušić 2010: 141f).

Zweisprachige Alphabetisierung auf der Grundstufe 1 in Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch bzw. Türkisch findet an mehreren Wiener Schulen statt. Das Modell ist dabei im Prinzip eine One-Way-Konstellation: Das Ausmaß des muttersprachlichen Unterrichts wird auf die maximal zulässigen 6 Wochenstunden erhöht und zu einem wesentlichen Anteil integrativ in Form von

28 Nähere Informationen unter <http://schulverein-komensky.schulweb.at/1001,,,2.html> (Zugriff am 19.8.2011)

Teamteaching geführt. Solche Angebote werden von der Zweitspracherwerbsforschung gefordert. Sie können zum Sprachkontakt zwischen den Sprachgruppen beitragen, sind im vorliegenden Fall aber den assimilatorischen Übergangsmodellen zuzuordnen, weil das Ausmaß der Förderung der Erstsprache nach den ersten Schuljahren zurückgeht (vgl. de Cillia 1998a: 278).

Die Chance, auf der Basis von Migrantensprachen das schulische Fremdsprachenangebot bzw. das Angebot an bilingualen Modellen auszubauen, wird bisher nur in Ausnahmefällen wahrgenommen. Der Fremdsprachenunterricht an österreichischen Volksschulen wird in erster Linie von Englisch dominiert. Eine Erweiterung des Sprachenspektrums könnte aber zur Verbesserung des Prestiges der Herkunftssprachen beitragen (Krumm 2005: 209; BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 88).

Eine der größten Schwierigkeiten des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder mit Migrationshintergrund liegt nach wie vor in der Marginalisierung dieses Unterrichtsfachs, bedingt durch die Organisationsform als unverbindliche Übung bzw. Freigegenstand und durch die unsichere dienstrechtliche Stellung der Unterrichtenden als VertragslehrerInnen (Çınar/Davy 1998: 58; de Cillia/Krumm 2010: 102).

Auf Schulebene spielt die Unterstützung der jeweiligen Schulleitung für die Anliegen der Sprachförderung eine wichtige Rolle. Sie hat die Möglichkeit, durch entsprechende Weisungen die Aktivitäten der Lehrenden zu steuern²⁹. Muttersprachliche Lehrkräfte berichten jedoch, dass Schulleitung und LehrerkollegInnen zum Teil geringes Interesse am Zustandekommen des muttersprachlichen Unterrichts zeigen. Die Verlegung des Unterrichts auf die Nachmittage ist belastend sowohl für die SchülerInnen als auch für die Lehrkräfte, denen damit die Möglichkeit zur Kooperation bzw. zum Teamteaching mit anderen LehrerInnen fehlt (vgl. Çınar/Davy 1998: 59; Zloušić 2010: 138).

Im Bereich der fachdidaktischen und pädagogischen Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht sind noch große Lücken zu verzeichnen. Es gibt beispielsweise keine Lehramtsstudien für Migrationssprachen an den Pädagogischen Hochschulen (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 89; de Cillia 2011: 174). Untersuchungen zeigen aber, dass der muttersprachliche Unterricht in

²⁹ §32 (2) Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 111/2010

Österreich trotz dieser schwierigen Umstände positive Effekte auf das Selbstvertrauen und auch auf den Zweitspracherwerb der teilnehmenden SchülerInnen hat (BMBWK 2006: 275f; vgl. Grosse 2000: 102).

5.3 Interkulturelles Lernen

Zu erwähnen bleibt als dritter Grundpfeiler im Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*, obwohl es nicht in erster Linie auf Sprachförderung ausgerichtet ist. Es wendet sich ausdrücklich an alle SchülerInnen, unabhängig von ihrer Herkunft. Interkulturelle Aspekte sollen in allen Fächern einfließen. Ziele sind die Verbesserung von Verständnis und Wertschätzung der SchülerInnen untereinander sowie der Abbau von Vorurteilen. Auch die in den Schulen vorhandene Zwei- und Mehrsprachigkeit soll im Unterricht thematisiert und als wertvolle Ressource erkannt werden (BMUKK 2010: 25f).

Eine der „Sensibilisierungsinitiativen“ des BMUKK, die über die Schule hinausgehend auch die Mehrheitsgesellschaft mit interkulturellen Themen konfrontieren soll, stellt die Schulaktion „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!“ dar, in deren Rahmen ausgewählte Projekte finanzielle Unterstützung erhalten. Die öffentlich zugängliche Projektdatenbank soll die Weiterverbreitung dieser Ideen fördern³⁰.

Die grundsätzliche Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Unterrichtsprinzips wird hier nicht in Frage gestellt, zumal nicht nur ausgewählte Gruppen, sondern alle Kinder davon profitieren können. Allerdings muss dabei sensibel vorgegangen werden, um zu vermeiden, dass kulturelle Differenzen überbewertet und Stereotype gefestigt werden. Die Umsetzung hängt maßgeblich von der Bereitschaft der Lehrpersonen ab, sich mit Interkulturalität zu beschäftigen:

Auch wenn die Gefahr besteht, dass ein für alle Fächer gültiges Prinzip dann in keinem verbindlich verankert wird, ist die hier ausgesprochene Anerkennung der Mehrsprachigkeit der nicht-deutschsprachigen Lernenden als wichtiges Signal zu verstehen, Schule nicht länger monolingual zu definieren (Krumm 2005: 208).

„Inwieweit die Unterrichtsprinzipien in die Praxis umgesetzt werden oder der monolinguale Habitus im Deutschunterricht fortgeschrieben wird, ist offen“ (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 109).

30 Weitere Informationen unter <http://www.projekte-interkulturell.at> (Zugriff am 9.7.2011)

Ein solches Unterrichtsprinzip kann nicht als eigenständiges Sprachfördermodell im Sinne der in Kapitel 4 beschriebenen internationalen Typologie bezeichnet werden, sondern trägt dazu bei, negative Effekte der Submersion (Anpassungsdruck, Sprachwechsel, Identitätsverlust etc.) abzufedern.

5.4 Sprachförderung in der LehrerInnenbildung

Die Anforderungen an LehrerInnen in multilingualen Schulen wurden bereits in Kapitel 3.6. diskutiert. Es wurde angedeutet, dass alle deutschsprachigen Länder noch Aufholbedarf in diesem Punkt haben. Nun folgt eine Einschätzung der aktuellen Situation der Aus-, Fort- und Weiterbildung der österreichischen LehrerInnen in Bezug auf Sprachförderung und Mehrsprachigkeit, die erst vor verhältnismäßig kurzer Zeit etwas in Bewegung gekommen ist und insgesamt ein noch sehr uneinheitliches Bild liefert.

Einen Problembereich bildet die bislang unterentwickelte Forschungskultur in den für Sprachunterricht relevanten Disziplinen:

(...) Österreich [hat] keine Tradition von großangelegter Forschung, die darauf abzielt, die Effektivität von Sprachunterricht und sprachlicher Bildung auf unterschiedlichen Stufen des Systems einzuschätzen. Es gibt auch weniger kleinere Forschungsprojekte zum Sprachenlehren und Sprachenlernen, als man sich wünschen könnte (ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009: 33).

Mit der Umwandlung der Pädagogischen Akademien (PÄDAKs) in Pädagogische Hochschulen (PHs) im Jahr 2007 wurde ein wichtiger erster Schritt in Bezug auf eine Verbesserung in der Forschungslandschaft zum Lehren und Lernen von Sprachen und damit zur verstärkten Berücksichtigung von Forschungsergebnissen in den Curricula für die angehenden PflichtschullehrerInnen gesetzt (ebd.: 29; 33).

DaZ als Pflichtfach sowohl für das Volksschul- als auch für das Hauptschullehramt ist noch nicht an allen PHs etabliert. Zusätzliche Lehrgänge im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) basieren auf Freiwilligkeit (de Cillia 2011: 174; Boeckmann 2009: 67f).

Der Lehrstuhl Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien existiert erst seit 2008/09 (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: 164). Mittlerweile ist dort DaZ ein Pflichtfach für Studierende im Lehramt Deutsch (de Cillia 2011: 174). Ein aktuelles Projekt mit dem Titel „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ in Zusammenarbeit mit der Universität Wien hat zum

Ziel, ein Instrument zur Sprachstandsbeobachtung zu entwickeln und PflichtschullehrerInnen aus jedem Bundesland als MultiplikatorInnen für dessen Implementierung auszubilden³¹ (BMUKK 2011c).

Bei Boeckmann (2009: 70f) findet sich eine Zusammenstellung innovativer Ansätze der österreichischen Institutionen für LehrerInnenbildung. Erwähnenswert erscheint beispielsweise das Pflichtmodul „Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen“ im Lehramtsstudium für VolksschullehrerInnen an der PH Burgenland. An der PH Wien gibt es Weiterbildungsangebote für Muttersprachenlehrende sowie zum Thema „Migrant/innen im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (ebd.: 70).

Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen wird seit 2008 der Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ in mehreren Bundesländern angeboten und findet auch im Schuljahr 2011/12 an der PH Wien statt³². Dieses Angebot ist zwar vor allem angesichts der diesbezüglich dürftigen Lage in der KindergärtnerInnenfortbildung begrüßenswert, jedoch wird kritisiert, dass das vorgesehene Stundenausmaß zu gering ist und daher eine intensive Beschäftigung mit linguistischen Grundlagen und interkultureller Pädagogik nicht zulässt (vgl. Plutzar 2009: 119). Auf die Situation der Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen kann zwar nicht ausführlich eingegangen werden, allerdings ist festzustellen, dass hier noch massive Probleme bestehen: angefangen von der Erstausbildung, die (noch) nicht im tertiären Bereich angesiedelt ist, bis hin zum Mangel an entsprechenden AusbilderInnen für Fortbildungen zur elementaren Sprachförderung (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 88ff; Plutzar 2009: 117ff).

Weiter oben wurde bereits festgestellt, dass an den Pädagogischen Hochschulen bislang Lehramtsangebote in den Sprachen der MigrantInnen fehlen. Ein Lehramt für BKS gibt es an den Universitäten Wien und Graz (de Cillia 2011: 174). An der PH Vorarlberg wird für Studierende im Volksschullehramt eine Lehrveranstaltung zur „Begegnung mit der türkischen Sprache, Kultur und deren Einrichtungen“ angeboten³³. Auch an der PH Oberösterreich können „Grundkenntnisse über die türkische (bzw. bosnisch-kroatische) Sprache“ als Wahlpflichtmodule besucht

31 <http://germanistik.univie.ac.at/institut/projekte/unterrichtsbegleitende-sprachstandsbeobachtung-deutsch-als-zweitsprache-in-oesterreich/> (Zugriff am 4.7.2011)

32 <http://www.phwien.ac.at/fortbildung/fb1/lehrgaenge-1553/lehrgang-fruehe-sprachlic-2563.html?L=tga%60pvd%EF%BF%BD%3F%3F%3F%3F%3F%3F%3Fxe> (Zugriff am 11.7.2011)

33 <https://spreadsheets.google.com/pub?key=tHC117IOUgJ1C3TbVrPaFRA&single=true&gid=0&output=html> (Zugriff am 11.7.2011)

werden (Boeckmann 2009: 70).

Boeckmann (ebd.: 72) sieht dringenden Handlungsbedarf in der österreichischen LehrerInnenbildung. Gefordert werden Lehramtsstudien für alle im Lehrplan vorgesehenen Sprachen und auch für Deutsch als Zweitsprache, sowie eine generelle Verstärkung der Weiterbildung für Lehrpersonen aller Schultypen im Feld von Interkultureller Pädagogik und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Um die Einbindung der Familiensprachen zu verbessern wird außerdem der Gewinnung von Personen mit Migrationshintergrund für den Lehrberuf eine wichtige Funktion zugeschrieben. Das BMUKK entwickelt derzeit in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) Maßnahmen, die unter anderem die Ausweitung von Deutsch als Zweitsprache in der LehrerInnenbildung und „Maßnahmen zur Stärkung des Anteils von zwei- bzw. mehrsprachigen Lehrkräften“ beinhalten (Integrationsbericht 2011: 79ff; de Cillia/Krumm 2010: 95). Ob die erwünschten Ziele damit erreicht werden können, bleibt abzuwarten.

5.5 Resümee

Das aus den drei Bereichen *Unterricht in Deutsch als Zweitsprache*, *muttersprachlicher Unterricht* sowie dem *Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen* bestehende Fördermodell an österreichischen Schulen kann prinzipiell als ein guter Ansatz für den Umgang mit SchülerInnen anderer Erstsprachen als Deutsch bezeichnet werden. Bei besonderer Einsatzbereitschaft von SchulleiterInnen, Eltern, PädagogInnen und SchülerInnen können bemerkenswerte Initiativen zur Förderung mehrsprachiger SchülerInnen entstehen³⁴.

Allerdings ist festzuhalten, dass all diese Maßnahmen insgesamt betrachtet bislang nur ungenügende Effekte zeigen. Meist wird nicht das volle Ausmaß der Fördermöglichkeiten ausgeschöpft bzw. stellt sprachliche Assimilation nach wie vor das Hauptziel der Bemühungen dar. Die SchülerInnenleistungen bleiben trotz verhältnismäßig hoher finanzieller Aufwendungen auf unterdurchschnittlichem Niveau. Dies wird auf die fehlende Verbindlichkeit der Maßnahmen zurückgeführt: Ausmaß und Qualität der Umsetzung hängen in Österreich maßgeblich von den einzelnen Schulleitungen und LehrerInnen ab. Andere Länder dagegen erreichen durch ihre Unterstützungssysteme für SchülerInnen, dass der Faktor

34 Beispiele unter <http://www.projekte-interkulturell.at> (Zugriff am 9.7.2011)

„Migrationshintergrund“ nicht automatisch einer Benachteiligung im Bildungssystem gleichkommt (OECD 2009: 17; Dirim/Mecheril/Melter 2010: 22f).

Auch in der vorschulischen Bildung bedarf es Veränderungen, wenn Sprachbildung spürbare und nachhaltige Effekte erzielen soll. Der im Rahmen des *Language Education Policy Profile* (LEPP) herausgegebene Länderbericht (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008: 49) spricht etwa die problematische Nahtstelle zwischen Kindergarten und Volksschule an:

[E]ine Kooperation zwischen diesen beiden Bildungsstufen [gestaltet sich] als sehr schwierig und die Kommunikation ist verbesserungswürdig. Es existiert keine Dokumentation der Sprachlernerfahrungen im Kindergartenbereich, an die die GrundstufenlehrerInnen anknüpfen könnten.

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für das Gebiet von Interkulturalität, Sprachförderung und -unterricht an multilingualen Schulen dürfte außerdem die LehrerInnenbildung sein:

LehrerInnen, die nie ihre eigenen kulturellen Werte und vorgefassten Ideen und Meinungen in Frage gestellt haben, werden kaum das Prinzip des Interkulturellen Lernens vermitteln können. Allzu oft fühlen sie sich unsicher, wenn sie sich kultureller Vielfalt gegenüber sehen (ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009: 26).

Der von ExpertInnen immer wieder geforderte *Paradigmenwechsel* (vgl. de Cillia 2010: 252) weg von einem Verständnis von Schule als einsprachige Institution, in der prestigeträchtige Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch in speziellen Fächern gelernt werden, hin zu einer mehrsprachigen Schule kann ohne Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung sowohl der LehrerInnen als auch der KindergartenpädagogInnen nicht vollzogen werden.

Von der Umsetzung eines Gesamtsprachenkonzepts, in dem Sprachbildung als durchgängiges Prinzip in allen Fächern verankert wird und an den Übergängen von einer Bildungsinstitution zur nächsten nicht unterbrochen wird, ist Österreich noch relativ weit entfernt. Das BMUKK arbeitet derzeit am Ausbau verschiedener Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Österreich. Von ExpertInnen wird ein „Curriculum Mehrsprachigkeit“ erstellt, das zur Zeit in einer Diskussionsfassung vorliegt. Mehrsprachigkeitsunterricht soll demnach im Ausmaß von ein bis zwei Wochenstunden als eigenes Fach oder integrativ für alle SchülerInnen durchgeführt werden³⁵. Es bleibt abzuwarten, ob diese Maßnahmen zu den erwünschten Verbesserungen führen (Integrationsbericht 2011: 79ff; de

35 Krumm, Hans-Hürten/Reich, Hans H. unter Mitarbeit von Andrea Dörnyei und Sabine Landau: Curriculum Mehrsprachigkeit. Diskussionsfassung vom 30.3.2011. Universität Wien, Universität Koblenz-Landau

Cillia/Krumm 2010). Auch die Frage, ob die vor kurzem eingeführten österreichweiten Bildungsstandards zur Evaluation der Bildungsqualität an den Schulen beitragen können oder „ob eine Standardisierung pädagogischen Handelns, ein 'teaching to the test' bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Kompetenzen droht, bleibt offen“ (de Cillia/Krumm 2010: 95; EXI).

6 Fallstudie

6.1 Forschungsinteresse und Entdeckungszusammenhang

„Sie müssen viel mehr leisten,
um gleich zu sein wie andere.“ (KL1)

Das Ziel dieser Fallstudie ist eine Analyse der organisatorischen Strukturen sowie der Rollenverteilung der an Sprachförderung beteiligten Personen. Das optimale Zusammenspiel dieser Faktoren bildet die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung der vorgesehenen Sprachfördermaßnahmen in der Volksschule. Die Fallstudie soll Einblicke in schulinterne Abläufe geben, die für Außenstehende im Allgemeinen nicht ohne Weiteres zugänglich, aber für ein Verständnis der zu lösenden Probleme in der Umsetzung schulischer Sprachförderung wichtig sind.

Hauptauslöser für die Wahl des Themas war meine Tätigkeit in der Sprachförderung an einer Wiener Volksschule und die dort erlebte Konfrontation mit organisatorischen Problemen, welche die Arbeitsbedingungen der Lehrenden erschweren und die Unterrichtsqualität negativ beeinflussen.

6.2 Forschungsfragen

Zunächst gilt es, herauszufinden, welche organisatorischen Rahmenbedingungen und Ressourcen bzw. Faktoren und Personen zusammenspielen, damit die vorgesehenen Maßnahmen zur schulischen Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund umgesetzt und möglichst reibungslos durchgeführt werden können. Es geht also vor allem um die Dimension der *Strukturqualität* in der Sprachförderung (vgl. Kapitel 3.1.), zu der die organisatorischen Rahmenbedingungen und Ressourcen der Sprachförderung wie Gruppengröße, Räume, Materialien und das Ausmaß der Zeit, die für die Förderung zur Verfügung steht, gehören. Auch Ausbildung und Erfahrung der Lehrenden fallen in diesen Bereich (Knapp 2009: 88). Nun hat Strukturqualität allein wenig Aussagekraft darüber, ob die Maßnahme den beabsichtigten Erfolg hat, also einen Kompetenzzuwachs bei den Kindern bewirkt. Strukturqualität ist aber als Grundvoraussetzung für funktionierende Förderung anzusehen. Wenn auf der Ebene der organisatorischen Rahmenbedingungen gravierende Mängel bestehen, wirken

sich diese mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf die Qualität der Förderung selbst aus:

Forschungsarbeiten aus unterschiedlichen Disziplinen bestätigen jedoch den engen Zusammenhang von organisationalen Rahmenbedingungen, Unterricht und Schülerleistung. Auch verläuft die Umsetzung von Innovationen im Unterricht i.d.R. dann erfolgreich, wenn die breiteren Handlungsbedingungen in den Organisationen und ihrem Umfeld sorgfältig einbezogen werden. Hierzu zählen materielle und zeitliche Ressourcen, vorgegebene Curricula, Klassengrößen, Teamstrukturen, Bedarfe an Fortbildung und Begleitung sowie politischer und administrativer Rückhalt (Fürstenau/Gomolla 2009a: 14).

Dass für ein umfassendes Bild über die Qualität einer bestimmten Sprachfördermaßnahme die Untersuchung möglichst aller Dimensionen wünschenswert wäre, liegt auf der Hand. Die in der Fallstudie erhobenen Daten beinhalten auch Aspekte aus anderen Bereichen, die vereinzelt in die Analyse miteinfließen. Eine detaillierte Untersuchung aller Qualitätsbereiche ist hier allerdings nicht möglich. Diese Arbeit stellt den Versuch dar, zur Verbesserung der Strukturen in der schulischen Sprachförderung beizutragen. Eine Optimierung dieser Strukturen kann nur erfolgen, wenn diese sowohl den EntscheidungsträgerInnen auf bildungspolitischer Ebene als auch jenen in der schulischen Praxis bekannt sind.

Die leitenden Forschungsfragen können folgendermaßen formuliert werden:

- 1. Welche Faktoren und Rahmenbedingungen sind ausschlaggebend für die erfolgreiche Koordination bestehender Sprachfördermaßnahmen?**
- 2. In welcher Form wirken sich diese Faktoren und Rahmenbedingungen (z.B. Räumlichkeiten) auf die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen aus?**
- 3. Wie erfolgt die optimale Abstimmung der verschiedenen Organisationsformen (z.B. integrativ und parallel stattfindende Förderung)?**
- 4. Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander für eine erfolgreiche Koordination der Maßnahmen?**

6.3 Darstellung der Datenerhebungsmethoden

Eine allgemeine Beschreibung wissenschaftlicher Zugänge zur Erforschung von Sprachfördermaßnahmen findet sich in Kapitel 3.2. An dieser Stelle sollen nun die für die Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumente kurz dargestellt werden.

Die hier gewählte Vorgehensweise ist den *explorativ-interpretativen* Ansätzen zuzurechnen. Diese werden in der Sprachlehrforschung mit dem Ziel eingesetzt, die Komplexität des Lehrens und Lernens verstehen zu können (Caspari/Beate

Helbig/Schmelter 2003: 499). Dabei werden die Hypothesen erst im Laufe der Untersuchung gebildet (Grotjahn 2003: 495ff). Bei explorativ-interpretativen Untersuchungen ist vor allem die Nähe zur Praxis von Bedeutung:

Diese kann sich z.B. durch den Einbezug der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten als Untersuchungspartner oder durch die forschende Begleitung von unterrichtlicher Praxis niederschlagen. Somit verfolgen explorativ-interpretative Untersuchungen eine empirisch begründete und zugleich theoriegestützte Veränderung von Teilausschnitten des Wirklichkeitsbereichs Lehren und Lernen von Fremdsprachen (...) (Caspari/Beate Helbig/Schmelter 2003: 499).

Eine Kombination aus *Befragungen* in Form von qualitativen Interviews und *Beobachtung* ist eine in diesem Bereich häufig verwendete Methode zur Datenerhebung, um sowohl die Außen- als auch die Binnenperspektive der Beteiligten zu berücksichtigen. Es wird also nicht nur beobachtet, was im Unterricht geschieht, sondern nach Möglichkeit auch die Sichtweise der Beteiligten – also der Lehrenden und Lernenden – miteinbezogen (ebd.: 499ff).

Für die Beantwortung der vorwiegend organisatorische Aspekte betreffenden Forschungsfragen erscheint dieser Zugang als geeignet. In diesem Fall sind die Ansichten der Lehrpersonen von vorrangigem Interesse, da anzunehmen ist, dass sie sich im Alltag regelmäßig mit der Koordination der Rahmenbedingungen beschäftigen. Ihre Aussagen können durch die Beobachtungen in der Unterrichtspraxis zumindest ansatzweise überprüft werden.

6.3.1 Überblick – erhobene Daten

Die folgenden Daten wurden im Rahmen der Untersuchung erhoben. Genauereres zu den Erhebungsmethoden und zur Durchführung der Erhebung folgt im Anschluss.

Leitfadeninterviews:

- 5 Interviews mit Lehrerinnen
- 1 Interview mit der Schulleiterin
- 1 Experteninterview mit Werner Mayer

Teilnehmende Beobachtung: insgesamt 44 Unterrichtsstunden (zwei erste Klassen, Vorschulklasse)

6.3.2 Interviews

Die Methode der *Leitfadeninterviews*, die in dieser Fallstudie eingesetzt wurde, ist den wenig bis teilstrukturierten mündlichen Befragungsmethoden zuzurechnen. Der oder die Interviewende orientiert sich an vorbereiteten Fragen, aber deren Abfolge im Gespräch ist offen (Atteslander 2006: 125). Im teilstandardisierten Interview gibt es keine vorformulierten Antwortvorgaben, Befragte können frei erzählen (Flick u. a. 1995: 177).

Auf Grund der überschaubaren Anzahl der zu Befragenden wurde im vorliegenden Fall eine qualitative Herangehensweise bevorzugt. Bei einem solchen Gespräch verhält sich die forschende Person eher zurückhaltend, damit der oder die Befragte nicht nur Fragen beantwortet, sondern auch zusätzliche, aus seiner/ihrer Sicht relevante Punkte darlegen kann. Die individuelle Perspektive der Lehrenden kann auf diese Weise direkt erfragt werden (Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 501). Wie verschiedene Untersuchungen gezeigt haben, kann das tatsächliche soziale Verhalten einer Person allerdings deutlich von ihren im Interview gemachten Angaben abweichen (Atteslander 2006: 111). Aus diesem Grund empfiehlt es sich, auch das Verhalten der Befragten in den relevanten Situationen zu beobachten und mit den Interviews zu vergleichen.

6.3.3 Beobachtung

Für die Fallstudie wurde die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* gewählt: „Teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass die Forscher direkt in das zu untersuchende soziale System gehen und dort in der natürlichen Umgebung Daten sammeln“ (ebd.: 88).

Neben der Beschreibung der sozialen Situation und ihrer TeilnehmerInnen ist ein wichtiges Ziel der Beobachtung das Feststellen von Unterschieden „zwischen Behauptetem und Getanem“ (ebd.: 82). Damit ergänzen sich, wie bereits erwähnt, Interview und Beobachtung optimal, denn bei der Befragung können auch Bereiche erfasst werden, die durch die Beobachtung nicht zugänglich sind (Caspari/Helbig/Schmelter 2003: 502).

Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine unstrukturierte, passiv-teilnehmende und offene Beobachtungsform, d.h., es wurde kein Beobachtungsschema im eigentlichen Sinn verwendet, sondern die zugrunde liegenden Forschungsfragen

leiteten die Feldbeobachtung. Die unstrukturierte Beobachtung dient nicht der Überprüfung von Hypothesen – bei dieser Methode werden die Hypothesen erst im Laufe der Beobachtung formuliert (Atteslander 2006: 82). „Passiv teilnehmend“ bezieht sich auf die Rolle des Forschers/der Forscherin, die sich in diesem Fall auf das Beobachten beschränkt und sich nur in geringem Maße an den sozialen Interaktionen beteiligt. Bei dieser offenen Beobachtungsform sollte im Idealfall ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen BeobachterIn und Beobachteten zustande kommen. Die Beobachteten müssen allerdings nicht notwendigerweise über die Forschungsfrage bzw. die Verhaltensbereiche, die für den oder die Forscher/in von besonderem Interesse sind, vollständig informiert sein (ebd.: 85).

6.4 Die Erhebung

6.4.1 Vorbereitungen

Die Zusammenarbeit mit dem Sprachförderzentrum in Wien³⁶ ermöglichte den Zugang zum Forschungsfeld. Zunächst wurde eine geeignete Wiener Volksschule ausgesucht. Es sollte eine Schule mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund gefunden werden, die besonderes Engagement bei Umsetzung der Maßnahmen zur Sprachförderung zeigte. Eine weitere Rolle bei der Wahl der Schule spielte die Kooperationsbereitschaft des Lehrkörpers. Die letztendlich gewählte Volksschule im 16. Wiener Gemeindebezirk war für das Sprachförderzentrum besonders interessant, da geplant war, dort mit Schuljahr 2010/11 die mehrsprachige Alphabetisierung einzuführen und sich mit der Untersuchung die Möglichkeit eröffnete, die Schule näher kennenzulernen³⁷. Im Februar 2010 fand ein erstes Gespräch an der Schule statt. Neben Mag. Doris Englisch-Stölner vom Sprachförderzentrum und der Autorin nahmen die Schulleiterin, die Klassenlehrerinnen der beiden ersten Klassen sowie die beiden Muttersprachenlehrerinnen teil. Dabei wurde den Beteiligten die geplante Vorgangsweise vorgestellt und der zweiwöchige Erhebungszeitraum festgelegt.

36 Das Sprachförderzentrum (SFZ) ist eine Institution des Stadtschulrats für Wien und dient als Ansprechpartner für Sprachförderkurs- und MuttersprachenlehrerInnen. Für weitere Informationen siehe <http://www.sfz-wien.at> (Zugriff am 30.8.2011)

37 Dieses Vorhaben wurde mit Unterstützung des Sprachförderzentrums im Schuljahr 2010/11 in den drei ersten Klassen umgesetzt (mündliche Auskunft einer Mitarbeiterin des SFZ).

6.4.2 Durchführung der Interviews

Die Leitfadeninterviews mit den fünf Lehrerinnen (Klassenlehrerinnen der beiden ersten Klassen, Begleit-/Sprachförderkurslehrerin, muttersprachliche Lehrerinnen für BKS und Türkisch) fanden jeweils direkt im Anschluss an den Unterricht in der Schule statt. Mit der Vorschulklassenlehrerin wurde kein Interview geführt, aber einige ihrer Aussagen bei unterschiedlichen Gesprächen wurden in Form von Gesprächsnotizen in den Beobachtungsprotokollen festgehalten. Mit Ausnahme der Schulleiterin waren alle InterviewpartnerInnen mit einer Aufzeichnung des Gesprächs einverstanden. Das Interview mit der Schulleiterin wurde auf Basis von Gesprächsnotizen und ergänzendem Gedächtnisprotokoll schriftlich festgehalten. Mit Werner Mayer, einem ehemaligen Volksschuldirektor und Gründungsmitglied des Sprachförderzentrums Wien, wurde ein Experteninterview geführt. Die Interviews mit den Lehrerinnen orientierten sich an vorbereiteten Leitfäden, während die Interviews mit der Direktorin und dem Experten bewusst etwas offener gehalten wurden und nur durch vereinzelte Impulse gelenkt wurden (siehe Leitfäden und Themen im Anhang). Die Leitfäden sind darauf ausgelegt, möglichst viele Aspekte, die die Organisation der Sprachförderung betreffen, zu identifizieren. Bei der Zusammenstellung der Fragen wurden auch Vorschläge des Sprachförderzentrums berücksichtigt (Sprachförderzentrum Wien o.J.). Die Interviews wurden zusammengefasst und zentrale Ausschnitte daraus verschriftet (siehe Zusammenfassungen im Anhang). Mit Ausnahme des Interviews mit der Schulleiterin und des Experteninterviews wurden alle Daten während des zweiwöchigen Beobachtungszeitraums im Frühjahr 2010 erhoben.

6.4.3 Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen

Alle Lehrerinnen, mit denen Interviews geführt wurden, stellten sich für Unterrichtsbeobachtungen zur Verfügung, darüber hinaus auch die Lehrerin der Vorschulklasse. In den insgesamt 44 Unterrichtsstunden wurde der Unterrichtsalltag der beiden ersten Klassen und der Vorschulklasse beobachtet und in schriftlichen Protokollen festgehalten. Auch im Sprachförderkurs und im muttersprachlichen Unterricht für Türkisch und BKS konnten Beobachtungen durchgeführt werden. Aktivitäten und Gespräche der Lehrerinnen vor und zwischen den Unterrichtseinheiten wurden ebenfalls notiert, wenn diese die Forschungsfragen in

irgendeiner Form betrafen. An folgenden Organisationsformen in insgesamt 46 Unterrichtseinheiten³⁸ konnte teilgenommen werden:

Variante	Einheiten	nur KL	+ BL		+ MUL		+ SFKL		+ Eltern
			int.	getr.	int.	getr.	int.	getr.	int.
KL	(a)	8							
	(b)	8							
	(c)	8							
	(d)	8							
	(e)	6							
	(f)	2							
VSKL	(g)	4							
	(h)	2							
46									

Tabelle 1: Beobachtete Unterrichtseinheiten

Abkürzungen:

KL	Klassenlehrerin (1. Klasse)	SFKL	Sprachförderkurslehrerin
VSKL	Vorschulklassenlehrerin	int.	integrativ unterrichtet (in der Klasse)
BL	Begleitlehrerin	getr.	getrennt unterrichtet (eigener Raum oder am Gang)
MUL	Muttersprachenlehrerin(nen)		

Erläuterungen zu Tabelle 1:

(a) bis (h) sind die Bezeichnungen für die acht unterschiedlichen Organisationsformen, die beobachtet wurden. Dabei waren jeweils eine Klassenlehrerin einer ersten Klasse (oder der Vorschulklasse) und gleichzeitig die angegebene(n) Lehrerin(nen) beteiligt.

Zweimal wurde die Beteiligung einer Mutter beobachtet (KL + Eltern integrativ, Variante (f)). Variante (a) wurde insgesamt acht Mal beobachtet. Es handelt sich um Unterrichtseinheiten, in denen nur eine der Klassenlehrerinnen der ersten Klassen ohne eine weitere Lehrperson unterrichtete. Variante (e) (KL+MUL) bezeichnet Unterrichtseinheiten, in denen mindestens eine Muttersprachenlehrerin integrativ in einer der ersten Klassen dabei war, was sechs Mal beobachtet werden konnte. Unter

³⁸ Die gezählten Unterrichtseinheiten variieren zum Teil beträchtlich in ihrer Dauer. Auf Grund der an der Schule der flexibel gehandhabten Unterrichtszeiten (keine Pausenglocke) wurden hier nicht die beobachteten Schulstunden (44) sondern thematisch und organisatorisch geschlossene Einheiten (46) aufgelistet. In manchen Fällen wurde innerhalb einer Unterrichtsstunde die Organisationsform gewechselt (z.B. 30 Minuten integrativ und anschließend 20 getrennt). Diese Wechsel und Übergänge waren von besonderem Interesse für die Beantwortung der Forschungsfragen, weshalb sich diese Art der Zählung als sinnvoll erwies.

Variante (g) werden jene Einheiten in der Vorschulklasse zusammengefasst, in denen sowohl eine Muttersprachenlehrerin als auch die Sprachförderkurslehrerin eine Gruppe von Kindern getrennt in einem anderen Raum unterrichtete (VSKL+MUL+SFKL). Der integrative Sprachförderkurs (h) konnte zweimal beobachtet werden.

6.5 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Beobachtungen und Interviews werden nun vorgestellt. Die Zusammenfassungen der Interviews finden sich im Anhang³⁹. Zunächst erfolgt eine exemplarische Darstellung der Sprachfördersituation einer der untersuchten Klassen, ergänzt durch eine Grafik (Abbildung 1). Anschließend werden einige von den verschiedenen Befragten unterschiedlich wahrgenommene Aspekte und weitere bemerkenswert erscheinende Ergebnisse diskutiert, bevor schließlich die Forschungsfragen beantwortet werden.

6.5.1 Die Sprachfördersituation in einer ersten Schulstufe

Für eine detaillierte Beschreibung der Sprachfördersituation wurde eine der beiden untersuchten ersten Klassen ausgewählt. Die umfassenden Interviews, die in diesem Fall alle mit Sprachförderung betrauten Lehrerinnen (KL2, MUL1, MUL2, BL/SFKL) abdecken, sowie die Anzahl der in dieser Klasse durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen erlauben eine detaillierte Einschätzung der an der Sprachförderung beteiligten Personen, der organisatorischen Faktoren und von deren Zusammenhängen. Diese Beziehungen lassen sich, etwas vereinfacht, auch in grafischer Form darstellen (Abbildung 1: Schulische Sprachfördermaßnahmen: Personen und Rahmenbedingungen). Die Anordnung der Elemente in dem Modell erfolgt bewusst versetzt, um bestehende Hierarchien abzubilden. Dickere Pfeile symbolisieren vergleichsweise starke Einflussmöglichkeiten der jeweiligen Personen. Problemfelder wurden in diesen Bereichen festgestellt und durch Blitze in der Grafik symbolisiert: *Supplyierungen* (1), *Räume* (2), *Besprechungen/Kommunikation* (3), *Didaktik/Methodik* (4), und *Unterrichtsmaterial* (5).

³⁹ Im Falle der Klassen- und der Muttersprachenlehrerinnen wurden zwar getrennte Interviews geführt, diese wurden aber auf Grund der häufig vorkommenden Überschneidungen zusammengefasst dargestellt.

**Schulische Sprachfördermaßnahmen:
Faktoren und Rahmenbedingungen an einer Wiener Volksschule
“Wer arbeitet mit wem was?”**

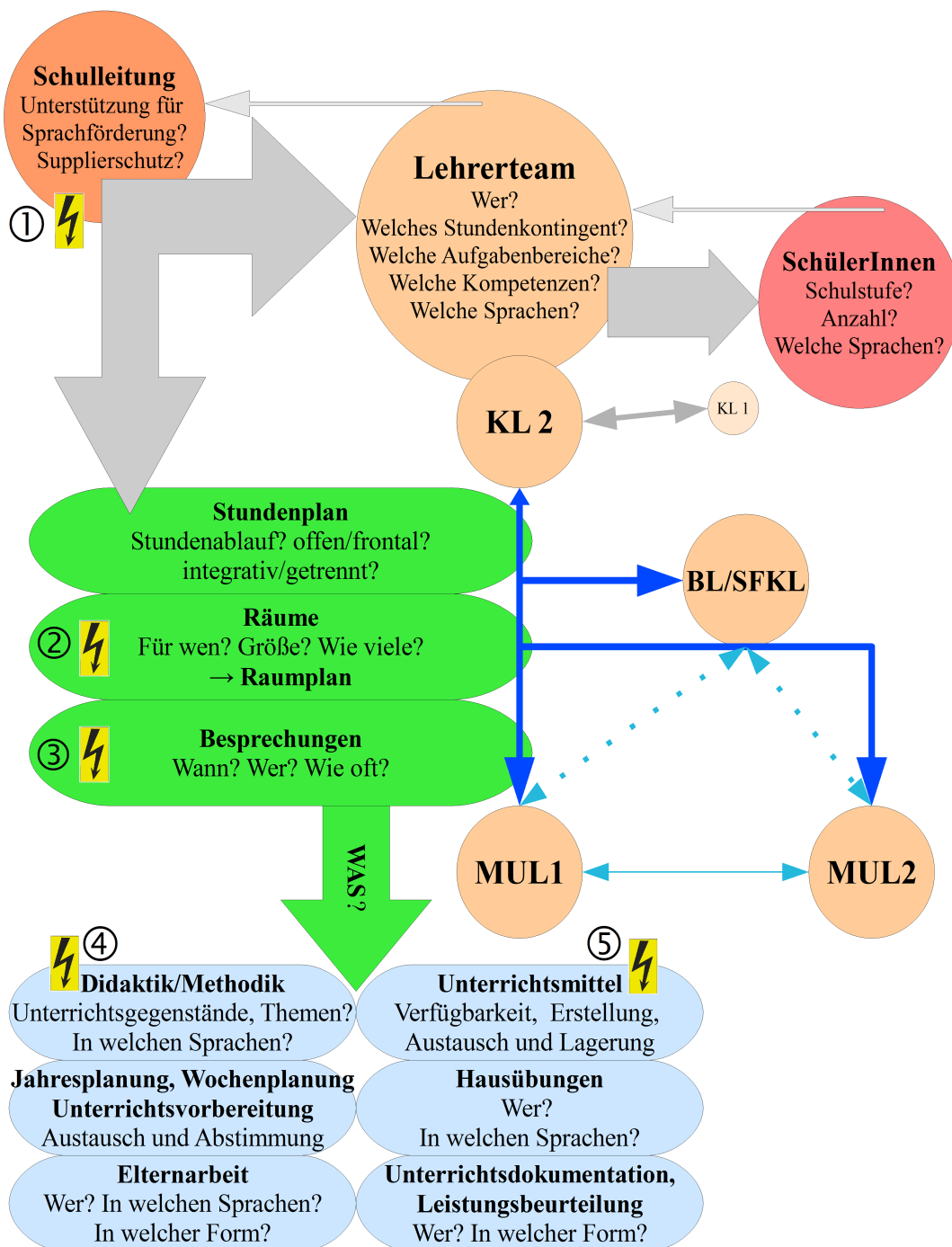


Abbildung 1: Schulische Sprachfördermaßnahmen: Personen und Rahmenbedingungen

LehrerInnenteam

Für das Modell wurde die Sprachfördersituation des aus *vier Lehrerinnen* bestehenden Teams um eine der untersuchten ersten Klassen herangezogen. Die Klassenlehrerin (KL2) unterrichtet zum ersten Mal eine erste Klasse. Die Begleitlehrerin (BL/SFKL) ist mit 9 Wochenstunden in dieser Klasse tätig und leitet auch erstmalig den Sprachförderkurs an der Schule (11 Stunden). Bei beiden Lehrerinnen liegt die Ausbildung noch nicht weit zurück, BL/SFKL absolviert gerade eine Zusatzausbildung für DaZ. Sie gibt an, selbst zweisprachig mit Türkisch und Deutsch aufgewachsen zu sein. Die muttersprachliche Lehrerin für BKS (MUL1) hat in dieser Klasse 2 Stunden zur Verfügung und kommt insgesamt auf die beachtliche Anzahl von 13 Klassen, in denen sie unterrichtet. Die muttersprachliche Lehrerin für Türkisch (MUL2) ist erst seit wenigen Wochen an der Schule tätig und hält in dieser Klasse 4 Stunden pro Woche. Die subjektiv empfundene Zufriedenheit aller Lehrerinnen mit der Arbeitssituation scheint allgemein relativ hoch zu sein.

SchülerInnen

Zum Erhebungszeitpunkt besuchen 24 Kinder die untersuchte erste Klasse. Die größte Sprachgruppe ist laut Angaben von KL2 Türkisch, gefolgt von BKS. Zwei Kinder sprechen Tschetschenisch, je ein Kind stammt aus dem Iran, Albanien und Afghanistan. Ein Kind spricht Kurdisch, ein Kind Rumänisch. Die Deutschkenntnisse der Kinder können als heterogen bezeichnet werden, wobei alle gewisse Grundkenntnisse haben dürften - kein Kind besucht den Sprachförderkurs.

Schulleitung

Aus den Interviews geht hervor, dass die Schulleiterin die im Bereich der Sprachförderung tätigen Lehrerinnen im Allgemeinen sehr unterstützt. Ein Problem stellt aber die Frage der *Suppliereinteilungen* bei krankheitsbedingten Ausfällen von Lehrpersonen dar, die von der Schulleitung zu erstellen sind. Die Schulleiterin versucht nach eigenen Aussagen, den gesetzlich vorgesehenen Supplierschutz der Sprachförderkurslehrerin zu berücksichtigen. BL/SFKL jedoch gibt an, in diesem Schuljahr fallweise als Supplierreserve herangezogen worden zu sein (**Problemfeld 1** in Abbildung 1).

Stundenpläne, Räume, Besprechungen

Stunden- und Raumpläne, die der Durchführung von Sprachfördereinheiten entgegenkommen, sowie die Festsetzung von Besprechungsterminen betreffen alle Lehrpersonen. Hier wird bei Bedarf von der Schulleitung eingegriffen. Die akute Raumnot zu Beginn des Schuljahres wurde mit ihrer Unterstützung behoben, indem etwa ein Raum für die Sprachförderkurslehrerin geschaffen wurde. Es gibt trotzdem vereinzelte Probleme, etwa mit der Einhaltung der *Raumpläne* (**Problemfeld 2** in Abbildung 1), was zu Verzögerungen des Unterrichts führen kann. Eine Lehrerin (MUL1) hat für sich selbst daher noch einen zusätzlichen Raumplan erstellt, in dem sie die potentiell verfügbaren Räume für jede Stunde vermerkt hat. Es wurde auch beobachtet, dass einige Lehrerinnen regelmäßig mit kleinen Gruppen am Gang arbeiten, der zwar viel Platz bietet, aber den Nachteil hat, dass er für manche Unterrichtsaktivitäten ungeeignet ist und es zu Lärmbelästigung durch andere Klassen kommen kann.

Kommunikation und Zusammenarbeit

Die von der Klassenlehrerin ausgehende Kommunikation mit den an der Sprachförderung beteiligten Lehrerinnen funktioniert im vorliegenden Fall relativ gut (durchgehende Pfeile mit dicken Pfeilenden in Abbildung 1). Alle Lehrerinnen sind mit der Kommunikation zufrieden und haben nicht das Gefühl, ausschließlich nach Anweisungen der Klassenlehrerin zu handeln, sondern auch eigenen Gestaltungsfreiraum zu haben. Die Beobachtungen lassen aber darauf schließen, dass sich dieser Freiraum innerhalb der von der Klassenlehrerin vorgegebenen thematischen und methodischen Grenzen bewegt (dünneres Pfeilende in der Grafik). KL2 hat mit BL/SFKL und MUL2 jeweils einen fixierten, wöchentlich stattfindenden Besprechungstermin. KL2 arbeitet darüber hinaus auch mit KL1, die den selben Jahrgang unterrichtet, zusammen. Die Kommunikation der mit Sprachförderung betrauten Lehrpersonen untereinander ist nur bedingt gegeben bzw. eher sporadisch und unregelmäßig (dünne bzw. unterbrochene Pfeile). Dies ist weniger auf fehlendes Engagement als vielmehr auf die hohe Anzahl der zu betreuenden Klassen zurückzuführen und betrifft vor allem die Muttersprachenlehrerinnen (MUL1 arbeitet in 13 verschiedenen Klassen)⁴⁰. Die Zugehörigkeit zu vielen verschiedenen LehrerInnenteams erschwert die

40 Das Stundenausmaß des Muttersprachenunterrichts pro Klasse ist in Österreich allgemein relativ gering (vgl. Kapitel 5.2).

Möglichkeit, an regelmäßigen *Teamplanungen* teilzunehmen (**Problemfeld 3** in Abbildung 1). Die Lehrerinnen tauschen sich in den Pausen aus und behelfen sich mit schriftlichen Kommunikationsformen. Der geringere Handlungsspielraum sowohl der Begleit-/Sprachförderlehrerin als auch der Muttersprachenlehrerinnen und die damit verbundene niedrigere hierarchische Stellung wird in der Grafik durch tiefer gestellte Anordnung der Elemente ausgedrückt.

Inhalte gemeinsamer Besprechungen

Die regelmäßig zu besprechenden Themen kommen aus mehreren Bereichen: *Didaktik/Methodik, Jahres- und Wochenplanung, Unterrichtsvorbereitung, Elternarbeit, Unterrichtsmittel, Hausübungen, Unterrichtsdokumentation, Leistungsbeurteilung*⁴¹. Die Liste der Themenbereiche, die in den Teams immer wieder gemeinsam ausgehandelt werden müssen, ließe sich fortsetzen: auch Schulveranstaltungen, Lehrausgänge und Projekte, die den Unterrichtsalltag und die Durchführung der Sprachförderung in irgendeiner Form beeinflussen, könnten Gegenstand von Besprechungen sein.

Problemfeld 4 in der Grafik (Abbildung 1) betrifft die im Unterricht verwendeten *Sprachen*. Obwohl KL2 offenbar über die Bedeutung der Familiensprachen Bescheid weiß und sich stark dafür einsetzt, diese aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, fehlen ihr fallweise die geeigneten methodischen Konzepte dafür, wie in einer Beobachtung deutlich wird: Die Kinder äußern das Bedürfnis, einen Dialog in ihre Sprache zu übertragen. KL2 lehnt dies ab mit der Begründung, dass die entsprechende Muttersprachenlehrerin nicht anwesend sei. BL/SFKL hingegen verfügt über Türkischkenntnisse, setzt diese nach eigenen Angaben aber nicht systematisch, sondern nur gegebenenfalls bei Verständigungsschwierigkeiten und Worterklärungen im Unterricht ein, was auch in den Beobachtungen bestätigt wird. Diese Schwierigkeiten deuten auf mögliche Mängel in der Ausbildung hin.

Die Verfügbarkeit von *Unterrichtsmaterialien*, die für mehrsprachige SchülerInnen und einen vernetzten Sprachunterricht konzipiert wurden, stellt **Problemfeld 5** dar. Die Lehrerinnen benötigen viel Zeit, um selbst entsprechendes Material herzustellen. Die Aufbewahrung der Unterrichtsmittel ist für die Muttersprachenlehrerinnen sehr umständlich, da sie im Gegensatz zu den

⁴¹ Diese Kategorien basieren im Wesentlichen auf einem vom Sprachförderzentrum Wien entworfenen Raster (Sprachförderzentrum Wien o.J.) Sie sollen im Modell nur zur Orientierung dienen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da die Besprechungen der Lehrerinnen nicht genauer untersucht wurden.

Klassenlehrerinnen nicht über ein eigenes Klassenzimmer verfügen.

6.5.2 Multiperspektivische Analyse der Interviews

Bei manchen Fragestellungen wurde deutlich, dass die Befragten je nach Perspektive und Rolle in der Sprachförderung eine andere Ansicht vertreten.

Supplierschutz

Dies betrifft beispielsweise die Einhaltung des gesetzlich vorgesehenen Supplierschutzes für Sprachförderkurslehrerinnen (Problemfeld 1 in Abbildung 1). Während die Schulleiterin angibt, über den Supplierschutz informiert zu sein und diesen zu hundert Prozent einzuhalten, berichtet die Sprachförderkurslehrerin (BL/SFKL), für Supplierungen in der Vorschulklasse herangezogen worden zu sein:

Da muss ich ehrlich sagen, auf Grund dieses Personalmangels kommt es natürlich vor, dass ich supplieren muss. Ich mein, die Direktorin ist sich dessen auch bewusst, dass ich Supplierschutz habe, ja? Aber manchmal geht es einfach nicht anders, wenn es keine Lehrerinnen gibt (ISFKL).

Räume

MUL2 ist der Ansicht, dass nicht genügend Kursräume in der Schule vorhanden sind. MUL1 dagegen ist relativ zufrieden, was die Anzahl der Räume betrifft. Für BL/SFKL ist die Raumsituation mittlerweile zufriedenstellend, nachdem sie sich bei der Schulleitung für Verbesserungen eingesetzt hat. Die Frage, ob die zur Verfügung stehenden Gruppenräume groß genug sind, wird von MUL2 und KL1 verneint. Für MUL1 und BL/SFKL hingegen ist die Größe ausreichend. Die unterschiedliche Sichtweise hängt hier vermutlich in erster Linie mit den jeweiligen Gruppengrößen, die die LehrerInnen zu betreuen haben, zusammen: laut KL1 sind die Räume für Kleingruppen von ca. 5 SchülerInnen gut geeignet, mit 8 Kindern wird es schwieriger. MUL2 unterrichtet öfter größere Gruppen. Die Ausstattung der Gruppenräume wird von MUL2 als unzureichend wahrgenommen, von KL2 und BL/SFKL dagegen als gut bezeichnet (Problemfeld 2 in Abb.1).

Zusammenarbeit

Alle befragten Lehrerinnen sind mit der Zusammenarbeit im LehrerInnenteam allgemein sehr zufrieden. MUL1 empfindet die einzelnen Rollen im LehrerInnenteam als gleichberechtigt und fühlt sich ebenso wie MUL2 und

BL/SFKL gut ins Team integriert. KL1 wünscht sich jedoch mehr Unterstützung für Junglehrerinnen wie sie selbst, vor allem in Form von verstärkter Zusammenarbeit mit erfahrenen LehrerInnen. KL2 befürwortet ebenso wie Mayer (EXI) die Einführung *verpflichtender Besprechungstermine*, da es sonst von der Klassenlehrerin abhängt, ob Teambesprechungen stattfinden oder nicht. DIR verlangt von ihren LehrerInnen Austausch und Zusammenarbeit, möchte ihnen aber nicht vorschreiben, wie dies im Detail zu geschehen hat.

Themen im Sprachförderkurs

Mayer plädiert im Experteninterview für eine räumliche und thematische Trennung des Sprachförderkurses vom Klassenunterricht. BL/SFKL hingegen gibt sich Mühe, ihre Themen im Sprachförderkurs an jenen der Vorschulklasse zu orientieren, aus der ein Großteil ihrer Kinder stammt⁴². Auch KL2, die angibt, selbst bereits einen Sprachförderkurs geleitet zu haben, hält eine gute Abstimmung der Themen mit dem Klassenunterricht für wichtig.

Flexible Stundeneinteilung

Laut Schulleiterin hat der Verzicht auf die Pausenglocke und die damit verbundene flexible Stundeneinteilung der Klassenlehrerinnen die Zustimmung der Schulpartner⁴³ und wird von den Lehrpersonen als angenehm empfunden. SFKL erklärt, dass diese Handhabung zu verspätetem Unterrichtsbeginn im Sprachförderkurs führen kann. Mehrmals wurde beobachtet, dass die unterschiedlichen Pausenzeiten zu Störungen des Unterrichts durch Lärm führen.

6.5.3 Auffällige Beobachtungen und bemerkenswerte Ergebnisse

6.5.3.1 Beobachtungen

In manchen Punkten wurde beobachtet, dass die im Interview getätigten Aussagen vom beobachteten Geschehen abwichen. Obwohl beispielsweise zwei befragte Lehrerinnen (MUL1 und MUL2) angeben, dass der gemeinsame Raumplan gut funktioniere und sich alle LehrerInnen daran halten, konnte im folgenden Beispiel

42 Von den insgesamt 11 Stunden Sprachförderkurs hält sie 5 Stunden integrativ in der Vorschulklasse und 6 Stunden getrennt. In den getrennten Stunden sind auch SeiteneinsteigerInnen aus anderen Klassen dabei.

43 Zu den Schulpartnern gehören neben SchulleiterIn, LehrerInnen und SchülerInnen auch die Eltern.

das Gegenteil beobachtet werden (Problemfeld 2 in Abb. 1). Vermutlich spielt hier auch die Hierarchie zwischen den Lehrerinnen eine Rolle, in der sich die beobachtete Sprachförderkurslehrerin relativ weit unten befinden dürfte. Das Beispiel soll außerdem die Abhängigkeiten der organisatorischen Faktoren untereinander verdeutlichen. Durch eine Reihe von Verzögerungen kommt es zu einer drastischen Verringerung der vorgesehenen Unterrichtszeit.

Beispiel 1

Beobachtete Einheit: Sprachförderkurs mit Kindern der VSK, getrennt

Lehrpersonen: VSKL + SFKL getrennt

Vorgesehene Unterrichtszeit: 09:00–09:50 Uhr

Um 09:00 Uhr sind alle Kinder mit Hilfe von SFKL, VSKL und einer weiteren Lehrperson noch bei der Arbeit. Um ca. 09:05 Uhr nimmt die SFKL sechs Kinder aus der VSK mit, holt unterwegs noch zwei Kinder aus anderen Klassen ab und macht sich auf den Weg in der Keller. Allerdings ist der Kellerraum besetzt, obwohl ein Plan an der Tür hängt, laut dem SFKL den Raum haben sollte. Die dort anwesende Lehrerin erklärt der SFKL, dass sie diesen Raum in Zukunft öfter brauchen werde und schlägt ihr vor, stattdessen das Klassenzimmer der 2. Klasse im 3. Stock zu benutzen. SFKL muss mit ihren Kindern alle Stockwerke hinaufgehen. Jedoch ist die genannte Klasse nicht frei, so dass sich SFKL eine andere leere Klasse suchen muss. Unterrichtsbeginn in dieser Stunde ist erst um ca. 09:20 Uhr. In der Stunde wird gemeinsam ein Plakat erstellt. Da während des Arbeitens die Zeit knapp wird, muss die SFKL den Kindern helfen, es fertig zu stellen. Während des Aufräumens kommen bereits andere SchülerInnen in die Klasse zurück. SFKL begleitet die Kinder in ihre Klassen.

Ein anderes bemerkenswertes Beispiel aus den Beobachtungen ist der wöchentlich stattfindende dreisprachige Sachunterricht. Die in den Interviews von den LehrerInnen mehrfach erwähnte gut funktionierende Zusammenarbeit wird hier sichtbar.

Beispiel 2

Beobachtete Einheit: dreisprachiger Sachunterricht, Thema: Sinnesorgane

Lehrpersonen: KL2 + MUL1 (BKS) + MUL2 (T) integrativ bis 11:00

Vorgesehene Unterrichtszeit: 10:00–10:50 Uhr

In dieser Klasse ist der geplante Tagesablauf in Form entsprechender Bildkarten für

alle sichtbar an der Seitentafel dargestellt, dies erleichtert den Kindern die Orientierung. Vor Unterrichtsbeginn besprechen die anwesenden Lehrerinnen kurz den Unterrichtsablauf. Jede Lehrerin hat Wortkarten für ihre Sprache in einer bestimmten Farbe mitgebracht: D gelb, T rot, BKS blau (vgl. Abb.2).

KL2 fordert die Kinder mit Hilfe einer Bildkarte auf, in den Sitzkreis zu kommen. Bilder der 5 Sinnesorgane liegen in der Mitte auf. Wer die Bezeichnung eines Sinnesorgans in einer Sprache seiner Wahl kennt und einen Satz dazu sagen kann, darf einen Chip in entsprechender Farbe dazulegen. Es gibt auch grüne Chips, die für Tschetschenisch eingesetzt werden. Wenn ein Kind den Satz auf BKS oder T äußert, bittet KL2 ein anderes Kind dieser Sprachgruppe, den Satz auf D zu übersetzen. Dann wird die deutsche Version gemeinsam im Chor wiederholt: „Mit der Zunge kann ich schmecken!“ Die Kinder arbeiten sehr aufmerksam und motiviert mit. Dabei sind zum Teil erstaunlich gute Übersetzungsfähigkeiten in beide Richtungen zu beobachten.

Nachdem alle Kinder auf ihre Plätze zurückgekehrt sind, werden die von den Lehrerinnen vorbereiteten Wortkärtchen gemeinsam an der Tafel den richtigen Bildern zugeordnet. Für jedes Sinnesorgan wird das entsprechende Nomen und ein dazu passendes Verb erarbeitet:



Abbildung 2: Tafelbild dreisprachiger Sachunterricht

Dabei haben manche Kinder mit BKS Schwierigkeiten. MUL1 erklärt den anderen Lehrerinnen, dass sich der Infinitiv dieser Verben in BKS stark von den gebräuchlichen Personalformen unterscheidet und die Kinder mit diesen Formen nicht so vertraut sind. Anschließend wird gemeinsam ein Spruch auf Deutsch gelernt:

„Mit den Augen kann ich sehen,
mit den Beinen kann ich gehen.
Mit der Nase kann ich riechen,
mit den Knien kann ich kriechen.
Mit den Händen kann ich winken,
mit dem Mund – essen und trinken!“

MUL 1 und 2 übersetzen den Spruch auf T und BKS (wobei sich hier nicht immer Reime ergeben). Anschließend bekommt jedes Kind ein Arbeitsblatt mit Bildern, die ausgeschnitten und richtig eingeklebt werden müssen (das Verb zum richtigen Nomen). Danach sollen die Bilder beschriftet werden, je nach Vorliebe einsprachig deutsch oder zweisprachig in den entsprechenden Farben. Dabei können sich die Kinder am Tafelbild orientieren. Die Kinder arbeiten sehr selbständig⁴⁴. Alle anwesenden Lehrerinnen helfen bei Bedarf. Der größte Teil dieser Unterrichtssequenz wird auf Deutsch gehalten. Während die Kinder noch arbeiten, müssen MUL1+2 bereits gehen, um nicht zu spät in ihre nächsten Klassen zu kommen.

6.5.3.2 Weitere bemerkenswerte Ergebnisse

Widersprüche in den Aussagen der Lehrerinnen wurden in verschiedenen Bereichen festgestellt. Einerseits sprechen etwa alle von einer guten Zusammenarbeit, es wurde sogar geäußert, dass alle Teammitglieder gleichberechtigt seien (IMUL). Andererseits sind für die MU-Lehrerinnen kaum gemeinsame Besprechungen möglich bzw. sind Besprechungen in den Pausen notwendig, da es sich die KL offenbar vorbehalten, relativ kurzfristig ihr Programm zu ändern, nach dem sich die anderen richten müssen (IMUL). Möglicherweise ist die hohe Zufriedenheit darauf zurückzuführen, dass die ranghöhere Stellung der Klassenlehrerin von keiner der Beteiligten in Frage gestellt bzw. als normal oder gar als notwendig angesehen wird.

44 Sie scheinen den Ablauf der dreisprachigen Stunde genau zu kennen, was KL2 später bestätigt: der dreisprachige Sachunterricht findet immer am selben Wochentag nach einem ähnlichen Schema statt.

Auch bezüglich der Räume wird auf der einen Seite relativ hohe Zufriedenheit geäußert, aber andererseits werden diese zum Teil als nicht groß genug, zu weit auseinander liegend oder nicht immer verfügbar bezeichnet. Der Wunsch nach einem eigenen fixen Raum ist bei BL/SFKL und den beiden MUL vorhanden. Zu erklären ist dieser Widerspruch entweder damit, dass die Raumsituation früher noch schlechter war und es im Vergleich dazu bereits Verbesserungen gegeben hat, oder, dass die Lehrerinnen (aus welchen Gründen auch immer) Hemmungen haben, allzu viel Negatives über die Schule zu äußern.

Problematisch ist die Raumnot angesichts der dringenden Forderung mehrerer Lehrerinnen nach regelmäßiger Arbeit in kleinen Gruppen oder einer Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl (IKL, ISFKL, EXI). Integratives Arbeiten als „Ausweichprogramm“ wegen Raummangels (vgl. IMUL) kann hier nicht die Lösung sein. Andererseits werden sorgfältig geplante und regelmäßig stattfindende integrative Unterrichtseinheiten mit den MU-Lehrerinnen von den Beteiligten als sehr sinnvoll empfunden. Die Sichtbarkeit der Familiensprachen in diesen Stunden (vgl. Abb. 2) erlaubt es der Klassenlehrerin, sich ein umfassenderes Bild von den Kompetenzen der Kinder zu machen. Mitzuerleben, dass ein Kind über gute Lesefertigkeiten in der Erstsprache verfügt, kann beispielsweise zu einer weniger defizitorientierten Wahrnehmung durch die Klassenlehrerin beitragen (IKL).

Obwohl das *Wissen und die Einstellungen bezüglich Sprachaneignung und Mehrsprachigkeit* nicht im Fokus dieser Untersuchung standen, können anhand der Interviews doch einige Einschätzungen diesbezüglich getroffen werden. Zwar scheinen alle Befragten die große Bedeutung der Erstsprachen und deren Förderung erkannt zu haben – zum Teil sogar in einem Ausmaß, das die Erwartungen übertraf: Alle sind positiv gegenüber mehrsprachiger Alphabetisierung eingestellt und wünschen sich mehr Stunden für die L1-Förderung. Die Klassenlehrerinnen geben sich Mühe, ihren Unterricht auf die Tatsache abzustimmen, dass ein Großteil der Kinder Deutsch nicht als Erstsprache hat. Eine Lehrerin (BL/SFKL) beschäftigt sich in einer Zusatzausbildung mit DaZ und hat durchaus realistische Erwartungen an den Sprachförderkurs:

Es ist einfach nicht ausreichend, man kann einfach einem Kind nicht ein Jahr Zeit geben, um die Sprache zu erlernen. Ahm, das geht einfach nicht, das ist zu wenig und das/es schaffen auch viele Kinder nicht. (...) Es ist ja auch bewiesen, dass die Kinder niemals zwei Jahre/in zwei Jahren eine Sprache lernen können. Sie brauchen doppelt so lang (ISFKL).

Hingegen wird vermutlich das Potenzial der Mehrsprachigkeit von Lehrerinnen nicht optimal genutzt, wie im Fall der eben genannte Lehrerin auch deutlich wird, die selbst türkischsprachige Wurzeln hat. Sie setzt ihre Sprachkenntnisse nicht systematisch, sondern eher spontan ein und ist nicht in der Lage, die Türkischkenntnisse der Kinder in ihrer Gruppe selbst einzuschätzen.

Auch scheint bei allem Verständnis, das die Lehrerinnen und Schulleiterin für die mehrsprachige Schülerschaft aufbringen, trotzdem eine gewisse Orientierung an monolingualen Normen vorzuherrschen. Anders ausgedrückt beurteilen die Lehrerinnen die sprachlichen Kompetenzen der Kinder nicht nach *lebensweltlich mehrsprachigen* (vgl. Kap. 2.3.3.), sondern nach den jeweiligen *einsprachigen Maßstäben* in den jeweiligen Sprachen. Dies kommt etwa in der Verwendung des Begriffs „sprachlose Kinder“ (IKL) oder der Umschreibung „die weder Deutsch noch eine andere Sprache richtig gelernt haben“ (IDIR) zum Ausdruck⁴⁵.

6.5.4 Beantwortung der Forschungsfragen

Die anfangs vorgestellten Forschungsfragen sollen nun mit Hilfe der gewonnenen Daten beantwortet werden. Neben den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil der Arbeit, den Interviews⁴⁶ und den Beobachtungen fließen auch die Ergebnisse einer Untersuchung von Englisch-Stölner (2010) mit ein, in deren Rahmen acht Sprachförderkurslehrerinnen befragt wurden.

1. Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die erfolgreiche Koordination bestehender Sprachfördermaßnahmen?

Als für die Organisation wichtige und von der Schule beeinflussbare Faktoren haben sich die verschiedenen Aspekte der *Zusammenarbeit und Kooperation* der Lehrerinnen untereinander herauskristallisiert. Dies wird auch im Experteninterview

45 Selbstverständlich ist nicht auszuschließen, dass es tatsächlich Kinder an der Schule gibt, die sich auf Grund ungünstiger Umstände in einer „sprachlichen Ausnahmesituation“ befinden (vgl. Kap. 2.3.3.).

46 Die Zusammenfassungen der Interviews befinden sich im Anhang

betont: eine Kompetenzklärung zu Beginn, Zusammenarbeit bei der Planung des Unterrichts und Streben nach Gleichberechtigung aller Beteiligten sind wesentliche Bestandteile für eine gelingende Koordination der Maßnahmen. In jedem LehrerInnenteam sollten alle zumindest in groben Zügen über das Programm der Klassenlehrerin informiert sein, aber in ihren jeweiligen spezifischen Kompetenzbereichen sollen Sprachförder-, Begleit- und MuttersprachenlehrerInnen eigenständig agieren können (vgl. EXI; IMUL).

Eine zentrale Rolle spielen die *Rahmenbedingungen*: genügend LehrerInnenressourcen mit entsprechender Ausbildung, geeignete Räume und deren Einteilung (Problembereich 2 in Abb. 1), sowie Stundenpläne, die der Organisation der Sprachförderung entgegenkommen fallen in diesen Bereich. Auch Unterrichtsmittel, die für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern geeignet sind, müssen verfügbar sein (Problembereich 5 in Abb. 1).

Die entsprechende *Unterstützung durch die Schulleitung* dürfte von besonderer Bedeutung sein, da sie die Organisationsstruktur steuern und die Einhaltung gewisser Regelungen einfordern kann (vgl. IDIR; ISKFL; IMUL; Kap. 6.2.; Problembereich 1 in Abb. 1). In welcher Form diese Aspekte zusammenhängen, wird in Forschungsfrage 2 behandelt.

2. In welcher Form wirken sich die Rahmenbedingungen (z.B. Stundenpläne, Räumlichkeiten) auf die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen aus?

Eine gut strukturierte Organisation der Stundenpläne und -abläufe und der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten sind wichtige Rahmenbedingungen für die Durchführung der vorgesehenen Fördermaßnahmen, ebenso wie die Ausstattung der Räume (vgl. ISFKL; IMUL; Englisch-Stölner 2010: 579). Wenn zu wenig Räume vorhanden sind, wirkt sich dies direkt auf den Unterricht aus: es kann weniger Unterricht in kleineren Gruppen abgehalten werden (vgl. IMUL, siehe auch Abb. 1). Ein gewisser Anteil an getrennt stattfindender Sprachförderung in kleineren Gruppen ist aber sinnvoll, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, in einem geschützten Rahmen zu Wort zu kommen (vgl. Kap. 3.4. und 3.5.2.). Die Lehrpersonen benötigen in den von ihnen verwendeten Räumen auch ausreichend Platz für die Aufbewahrung von Lehr- und Lernmaterialien, um etwa während des Unterrichts spontan auf die Lernbedürfnisse der Kinder eingehen zu können (vgl. IMUL; Englisch-Stölner 2010: 579).

Die konsequente *Einhaltung von Vereinbarungen* wie der Raumpläne und der Unterrichtszeiten ist notwendig, um Wartezeiten und Zeitverlust zu vermeiden. An Schulen mit flexibler Stundeneinteilung ohne Pausenglocke müssen die KlassenlehrerInnen ihren Unterricht so abstimmen, dass möglichst wenig Zeit verloren geht, wenn der Übergang zu einer Sprachfördereinheit erfolgt. Stundenpläne, die der Sprachförderung entgegenkommen, sind nicht nur mit den jeweils vorhandenen Räumlichkeiten abgestimmt, sondern berücksichtigen auch die zwischen den Klassen und Gruppenräumen liegenden Distanzen, damit beim Übergang von einer Stunde zur nächsten möglichst wenig Unterrichtszeit verloren geht. Je nach Vorlieben der LehrerInnen können auch Doppelstunden für die Sprachförderung eingeteilt werden, da dies dazu beiträgt, die Anzahl der Übergänge zu reduzieren. Damit können auch Pausen flexibler gehandhabt und den Bedürfnissen der Kinder angepasst werden, ohne dass dies eine Reihe von Verzögerungen für andere Lehrpersonen nach sich zieht. Es sind aber auch andere organisatorische Modelle denkbar, in denen etwa die MuttersprachenlehrerInnen nur für einen bestimmten Teil einer Unterrichtsstunde anwesend sind. In kurzen Einheiten kann das gerade aktuelle Thema zusätzlich auch in der Erstsprache erarbeitet werden, so dass die SchülerInnen gerüstet sind für eine an die Erarbeitung anschließende Phase selbständigen Übens (vgl. EXI).

Die Schulleitung sollte den *Supplierschutz* für Sprachförderkurslehrerinnen (Abb. 1) beachten, auch wenn die Personalressourcen knapp sind. Nur so kann eine kontinuierliche Förderung der Kinder gewährleistet werden.

Die Ausbildung der Lehrpersonen für den Unterricht in multilingualen Klassen ist nicht nur für die optimale Förderung der SchülerInnen von Bedeutung, sondern trägt auch dazu bei, Frustration und Überforderung der Lehrenden zu vermeiden. Den Lehrpersonen muss klar sein, dass Teamarbeit und Vernetzung des Unterrichts wichtige Bestandteile schulischer Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen (ISFKL; EXI; IDIR; Kapitel 3.6.)

Wenn alle beteiligten Lehrpersonen gewisse Regeln befolgen bzw. die Schulleitung dies einfordert, kann der Unterricht nach Plan abgehalten werden und die SchülerInnen das volle Ausmaß der Förderung nützen (vgl. ISFKL; IDIR; Englisch-Stölner 2010: 578f).

3. Wie erfolgt die optimale Abstimmung der verschiedenen Organisationsformen (z.B. integrativ und parallel stattfindende Förderung)?

Ein am Beginn des Schuljahres vereinbarter *wöchentlich wiederkehrender Organisationsablauf* dürfte sich besonders positiv auswirken. Wenn bestimmte Fixpunkte, wie z.B. der immer am selben Wochentag in der selben Stunde stattfindende dreisprachige Sachunterricht (in der ersten Hälfte frontales Teamteaching, in der zweiten Hälfte Einzelarbeit, vgl. 6.5.3.1.) feststehen, müssen die Übergänge zwischen Schulstunden und unterschiedlichen Arbeitsformen nicht immer aufs Neue organisiert und geplant werden (z.B. vom getrennten Unterricht zum Klassenunterricht, vom Klassenunterricht zum Teamteaching, vom Frontalunterricht zum offenen Unterricht etc.). Dies kann sowohl für das LehrerInnenteam als auch für die SchülerInnen eine entlastende Strukturierung des Schulalltags darstellen. Die SchülerInnen wissen, welche Lehrpersonen für sie zuständig sind und was sie erwartet, wenn beispielsweise die Muttersprachenlehrerin für BKS die Klasse betritt o.ä (vgl. IKL). Das LehrerInnenteam kann sich durch feststehende Routinen in der gemeinsamen Planungsarbeit stärker auf die jeweiligen Unterrichtsinhalte konzentrieren, was wiederum zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen dürfte.

Kinder, die im Erwerb von Deutsch als Zweitsprache ganz am Anfang stehen, können noch nicht in vollem Ausmaß am Klassenunterricht teilnehmen und profitieren von stundenweiser Sprachförderung in einem „*geschützten Raum*“ wie dem Sprachförderkurs (Kap. 3.5.2.; EXI). In sprachlich weniger anspruchsvollen Fächern sollte aber eine *Teilnahme am gemeinsamen Unterricht* ermöglicht werden. Auch hier müssen die Übergänge gut organisiert sein, damit die Kinder und LehrerInnen nicht mitten in der Arbeit unterbrochen werden und möglichst wenig Lernzeit verloren geht (vgl. IKL). Die thematische Abstimmung mit dem Klassenunterricht ist im Fall der Sprachförderkurse sekundär (vgl. EXI).

Mit zunehmenden Kenntnissen in der Zweitsprache steigt meist auch das Bedürfnis nach Teilnahme am Regelunterricht. Das Kind braucht aber im Unterricht noch mehrere Jahre lang Unterstützung: die Wissenschaft spricht von 5 bis 7 Jahren, bis ein hohes Niveau in der Zweitsprache erreicht wird (Kap. 2.3.2.). Hier können flexible Modelle mit einer *Kombination aus integrativer Förderung und Kleingruppenförderung* ansetzen, bei denen nach Möglichkeit mit den MuttersprachenlehrerInnen zusammengearbeitet, zumindest aber auf die

Einbeziehung der Erstsprachen geachtet wird. Alle Lehrpersonen eines Teams kennen das Programm der Klassenlehrerin, können sich daran orientieren und den Kindern entsprechende sprachliche „Entschlüsselungshilfen“ für den Unterricht zur Verfügung stellen (vgl. EXI; Kap. 3.5.). Dazu bedarf es eines *gemeinsamen Vorgehens bei der Unterrichtsplanung*. Die Frage der Zusammenarbeit der LehrerInnen wird in Frage 4 näher erläutert.

4. Welche Rolle spielt die Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander für eine erfolgreiche Koordination der Maßnahmen?

Als zentrales Element einer funktionierenden Sprachfördersituation kann die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen gesehen werden, die in irgendeiner Form an Sprachfördermaßnahmen beteiligt sind: „Es funktioniert dort, wo die Leute miteinander reden“ (vgl. EXI, Problembereich 3 in Abb. 1).

Neben der Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regelungen ist die *Teamplanung* von großer Bedeutung. Insbesondere was das Teamteaching betrifft, etwa auch in bilingualen Modellen, wird von der entscheidenden Bedeutung gut organisierter Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen berichtet (vgl. Kap. 3.6.). Vor allem integrativ geführte Unterrichtseinheiten bedürfen einer sorgfältigen gemeinsamen Vorbereitung. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Klassenlehrerin die volle Verantwortung für alle Maßnahmen in ihrer Klasse trägt und der Rest des LehrerInnenteams auf ihre Anweisungen wartet und lediglich die von ihr kommenden Aufträge ausführt. Dies stellt einerseits eine große Belastung für die Klassenlehrerin dar und andererseits werden wertvolle Kompetenzen der jeweiligen (Sprach-)SpezialistInnen nicht genutzt. Übergibt die Klassenlehrerin einen Teil ihrer Verantwortung an die anderen Mitglieder des Teams, bedeutet dies möglicherweise zunächst einen Kontrollverlust. Dieser wird aber normalerweise im Laufe der Zeit durch einen Gewinn in der Unterrichtsqualität wettgemacht, wenn er mit einer funktionierenden Kommunikation einhergeht (vgl. EXI). Hier können Synergieeffekte genutzt werden: wird das Thema des Deutsch- oder Sachunterrichts auch in der Muttersprache der Kinder behandelt oder im Gruppenunterricht bereits eine Woche vorher angeschnitten, können sich die SchülerInnen im Klassenunterricht besser einbringen und ihr Selbstvertrauen wird gestärkt (vgl. IKL, EXI). Auch die subjektive Zufriedenheit der Begleit-, Muttersprachen- und SprachförderlehrerInnen dürfte trotz des möglicherweise erhöhten

Vorbereitungsaufwands steigen, wenn sie mehr Wertschätzung in ihren Kompetenzen erfahren (vgl. EXI; IMUL; Englisch-Stölner 2010: 578f)

Beispiele für Formen der Zusammenarbeit sind regelmäßige Konferenzen, gemeinsame wöchentliche Besprechungen und andere Formen der Kommunikation (E-Mail, Notizen ins Fach legen etc.), Austausch der Jahresplanungen, rechtzeitige Bekanntgabe der Wochenthemen, entsprechende Aufteilung der Hausübungen und deren Korrektur, Austausch von Unterrichtsmaterialien (vgl. Abb. 1).

6.5.5 Die „ideale sprachförderliche“ Schule

Aus den Ergebnisse können zumindest einige Hauptmerkmale einer guten Schule, in der für Sprachförderung optimale organisatorische Rahmenbedingungen vorliegen, abgeleitet werden. Manche davon mögen aus heutiger Sicht utopisch erscheinen, sollen aber hier nichtsdestotrotz angeführt werden, um zumindest die Richtung zu vorgeben, in die allfällige Veränderungen im Schulwesen gehen sollten.

Zentral ist etwa die *Gleichberechtigung* aller Lehrpersonen im Team, die darauf basiert, dass jedes Teammitglied genau definierte Kompetenzbereiche hat. Regelmäßig stattfindende *Besprechungstermine* im Team oder andere Formen des Austauschs, in denen die Maßnahmen koordiniert werden, sind dabei von entscheidender Bedeutung für die Unterrichtsqualität.

Genügend Zeit für Sprachunterricht und -förderung ist erforderlich, damit nachhaltige Effekte erzielt werden können. Daher sollte idealerweise die gesetzlich festgelegte Höchstzahl an Muttersprachen- und DaZ-Stunden abgehalten werden, wobei es sinnvoll ist, diese teilweise auch in die Sachfächer zu integrieren.

Ein guter Unterricht berücksichtigt die Bedürfnisse von Zweitsprachenlernenden systematisch in allen Fächern und baut auch Konzepte zur mehrsprachigen Alphabetisierung auf Grundstufe 1 bzw. weiterführende Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten in den Familiensprachen auf Grundstufe 2 mit ein. Regelmäßig stattfindende Stunden im *Teamteaching* mit den Sprachförder-, Begleit- bzw. MuttersprachenlehrerInnen und regelmäßiges Arbeiten in kleinen Gruppen stehen in einem ausgewogenen, auf die SchülerInnen abgestimmten Verhältnis zueinander. Auch wenn ein großer Anteil des Unterrichts integrativ geführt wird, soll jede in der Sprachförderung tätige Lehrperson einen *eigenen Unterrichtsraum*

zur Verfügung haben, der genug Platz zum Arbeiten mit einer Gruppe und für die Aufbewahrung von Unterrichtsmitteln bietet.

Die Anzahl von SchülerInnen pro Klasse sollte möglichst niedrig gehalten werden, da dies unter anderem den Vorteil hat, dass Kinder häufig zu Wort kommen.

Alle diese Aspekte setzen entsprechende Rahmenbedingungen und *personelle Ressourcen* voraus. Ausreichende LehrerInnenressourcen sind überdies notwendig, um kontinuierliche Förderung auch bei krankheitsbedingten Ausfällen zu gewährleisten.

6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

Die Fallstudie zeigt, dass gut organisierte Rahmenbedingungen nicht die einzige, aber eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Umsetzung schulischer Sprachfördermaßnahmen sind. Ein Großteil der Rahmenbedingungen wie Stundenpläne, ausreichende und gut eingeteilte Räume oder die Einhaltung des Supplierschutzes für Sprachförderkräfte, wirken sich in erster Linie auf die tatsächlich für die Förderung zur Verfügung stehende Unterrichtszeit aus.

Das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer guten Zusammenarbeit und Kommunikation der beteiligten Lehrpersonen scheint im vorliegenden Fall sehr ausgeprägt zu sein, wie sich etwa in den dreisprachigen Teamteaching-Einheiten gezeigt hat. Obwohl die Bedingungen für gemeinsame Planungen nicht ideal sind, da die Muttersprachenlehrerinnen in sehr vielen verschiedenen Klassen arbeiten, finden sie Wege, um untereinander zu kommunizieren. Alle Lehrerinnen sind gut auf das Thema der Stunde vorbereitet und haben entsprechende Materialien erstellt. Was die Ausbildung der LehrerInnen betrifft, scheint noch Bedarf an der Ausweitung des Methodenrepertoires zu bestehen, etwa bezüglich der verstärkten Nutzung der Erstsprachen im gemeinsamen Unterricht.

Ob dieser durchaus positive Befund repräsentativ für die Mehrheit der österreichischen Schulen ist, darf angesichts der in Kapitel 5 beschriebenen unzulänglichen Wirksamkeit bzw. Unverbindlichkeit der Sprachfördermaßnahmen allerdings bezweifelt werden. Vielmehr kann die an dieser Schule praktizierte Organisation der Maßnahmen als eine Art „Good-Practice-Modell“ für andere Schulen dienen. Aus den Ergebnissen lässt sich daher eine Liste von an Schulleitungen bzw. LehrerInnen gerichtete *Empfehlungen* zusammenstellen, mit

denen die Koordination der Maßnahmen zur Sprachförderung auf schulischer Ebene optimiert werden kann:

Schulleitung

- Aktive Unterstützung für Sprachförderung
- Personalressourcen einfordern
- Räume zur Verfügung stellen und Stundenpläne anpassen
- Supplierschutz einhalten
- Teamarbeit und effizientes Zeitmanagement einfordern
- einschlägige Fort- und Weiterbildungsbestrebungen des Lehrkörpers unterstützen

LehrerInnenteam

- Klare Kompetenzverteilung innerhalb des LehrerInnenteams: Klassenlehrerin übergibt einen Teil der Verantwortung an die „SprachspezialistInnen“
- Zusammenarbeit: regelmäßige Besprechungen, Teamplanungen und andere Kommunikationsformen, Austausch von Themen, Planungen und Materialien, gemeinsame Abstimmung von Hausübungen, Elternarbeit, Dokumentation und Leistungsbeurteilung
- Einhaltung von Regelungen, Plänen, Unterrichtszeiten
- Einführung unterrichtsorganisatorischer Routinen
- mehrere Wochenstunden an getrennter Förderung für Kinder mit wenig Deutschkenntnissen bzw. für Fortgeschrittene ein ausgewogener Mix aus sorgfältig geplantem integrativem Teamteaching und getrennter Förderung in kleineren Gruppen
- Mehrsprachigkeit im Unterricht berücksichtigen
- Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern berücksichtigen
- gegebenenfalls Unterstützung von entsprechend ausgebildeten LehrerkollegInnen, außerschulischen Einrichtungen (z.B. Sprachförderzentrum) sowie Fort- und Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen, Projekte anderer Schulen kennenlernen⁴⁷

47 z.B. auf der Projektdatenbank „Interkulturelle Schulprojekte“:
<http://www.projekte-interkulturell.at/page.aspx?ID=39> (Zugriff am 16.6.2011))

7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ziel dieser Diplomarbeit war es zu zeigen, welche Modelle schulischer Sprachförderung aktuell diskutiert werden bzw. welchen Maßstäben diese aus linguistischer Sicht genügen müssen, welchen Weg Österreich diesbezüglich gewählt hat und unter welchen Rahmenbedingungen Sprachförderung an österreichischen Volksschulen stattfindet.

Die klassische Immersion und andere *Bereicherungsmodelle* (4.1.) sind zur Förderung sprachlicher Minderheiten nicht geeignet. Sie benötigen Modelle, in denen ihre Sprachen geschützt werden. Da sich *Assimilationsmodelle* (4.2.) meist nur der Brückenfunktion der Erstsprachenförderung für den Zweitspracherwerb bedienen und keine ausgewogene bilinguale Entwicklung fördern, können auch diese nicht als angemessene Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnet werden. *Emanzipationsmodelle* (4.3.) hingegen, zu denen Spracherhaltungsprogramme und bilinguale Modelle (One-Way und Two-Way) gehören, liefern gute Ergebnisse für diese Zielgruppe. In Klassen mit vielen verschiedenen Sprachen können Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik (4.4.) eingesetzt werden, in denen verschiedene Formen des Sprachunterrichts miteinander vernetzt werden.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich, die dem *Unterricht in Deutsch als Zweitsprache*, dem *muttersprachlichen Unterricht* und dem *Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen* zugrunde liegen, ermöglichen unter günstigen Umständen und vor allem bei entsprechendem Engagement aller Beteiligten grundsätzlich eine Sprachfördersituation, die den Forderungen von ExpertInnen sehr nahe kommt. *Teamteaching* etwa wird in der Literatur als eine zeitgemäße Unterrichtsmethode in mehrsprachigen Klassen beschrieben und kann in österreichischen Schulen sowohl in der Deutsch- als auch in der Muttersprachenförderung durchgeführt werden. Besonders hervorzuheben ist die Möglichkeit der zweisprachigen Alphabetisierung, wie sie an mehreren Wiener Volksschulen stattfindet, z.B. Deutsch-Türkisch oder Deutsch-BKS (One-Way Bilingual Education; vgl. Kap. 4.3.2.1.). Wenn bilinguale Erziehung im Sinne eines Emanzipationsmodells langfristig über mehrere Jahre hinweg angelegt wird, kann sie, wie Untersuchungen belegen, entscheidend zu einer altersgemäßen Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten in Erst und

Zweitsprache von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen. Bei deutschsprachigen Kindern kann der Sprachkontakt im gemeinsamen Unterricht auch die metalinguistischen Fähigkeiten (language awareness) stärken. Der integrative Sprachunterricht kann in Österreich mit Gruppenunterricht kombiniert werden, der auf die Themen im Klassenunterricht abgestimmt ist und unter adäquaten Bedingungen (genug Platz und angenehme Arbeitsatmosphäre) laut ExpertInnen eine entlastende Funktion für die SchülerInnen haben kann (3.5.2.). In kleineren Gruppen können mehr Anlässe für die mündliche Sprachproduktion geschaffen werden, was für den Zweit-spracherwerbsprozess unbedingt notwendig ist (3.4.). Kindern, die wenig Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch mitbringen, kann eine Art „Schonfrist“ in Form des außerordentlichen Status gewährt werden, die bis zu zwei Jahre dauern kann. Sie nehmen aber von Anfang an am Klassenunterricht teil. Um Überforderung in der Klasse bzw. die Gefahr der Submersion (4.2.1.) zu vermeiden, gibt es die Möglichkeit, einen parallel geführten Sprachförderkurs im Ausmaß von 11 Wochenstunden zu besuchen und nur in sprachlich weniger anspruchsvollen Unterrichtsstunden am Regelunterricht teilzunehmen. Die von sprach-wissenschaftlicher Seite wegen ihrer segregierenden Wirkung häufig kritisierten assimilationsorientierten „Vorbereitungsklassen“ (3.5.2.), die nur von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besucht werden und vor allem dem Deutscherwerb dienen, sind in Österreich nicht üblich.

Die Fallstudie an einer Wiener Volksschule (Kapitel 6) hat gezeigt, wie sehr die Durchführung der Sprachförderung von den organisatorischen Voraussetzungen der jeweiligen Schule abhängt. Die Ergebnisse können Anhaltspunkte für eine Bewusstseinsbildung vor allem bei SchuldirektorInnen aber auch bei Lehrkräften liefern, um die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Einflussfaktoren zu verdeutlichen und konkrete Möglichkeiten zu deren Optimierung aufzuzeigen.

Zentrales Element in der Realisierung der Maßnahmen ist demnach eine durchdachte Koordination. Dies betrifft sowohl organisatorische Faktoren, die sich auf die tatsächliche Unterrichtszeit auswirken, als auch inhaltliche bzw. methodisch-didaktische Fragen. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Team und die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen, aber auch der Rückhalt durch die Schulleitung beeinflussen die Effizienz des Unterrichts. Beengte räumliche Verhältnisse etwa schlagen sich auf die *Qualität* des Sprachunterrichts nieder, da weniger Gruppenunterricht stattfinden kann. Aber auch die *Quantität* des

Unterrichts, nämlich das Ausmaß der Zeit für die Förderung leidet, wenn Lehrkräfte regelmäßig im ganzen Schulhaus nach einem freien Unterrichtsraum suchen müssen. Zu geeigneten Rahmenbedingungen auf Schulebene gehören daher verbindliche, auf die Sprachförderung abgestimmte Stunden- und Raumpläne.

Die gewonnenen Erkenntnisse legen die Vermutung nahe, dass in der österreichischen Schulrealität durchaus vielversprechende Beispiele zur Organisation von schulischer Sprachförderung im Grundschulbereich existieren. Ein Teil der jüngeren LehrerInnengeneration dürfte in Bezug auf das relevante linguistische Wissen zumindest einige der notwendigsten Voraussetzungen mitbringen, wobei dies, wie in 5.4. behandelt, von der jeweils besuchten Ausbildungsinstitution sowie von freiwillig absolvierten Zusatzqualifikationen abhängen dürfte, da die Bildungsangebote von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sind. Bei der Sprachfördersituation an dieser Schule scheint es sich um eine positive Ausnahmeerscheinung in der österreichischen Bildungslandschaft zu handeln. Einschlägige Studien deuten nämlich darauf hin, dass die Unverbindlichkeit der Vorgaben in der österreichischen Sprachförderung eine große Schwierigkeit darstellt. Die Qualität der Förderung ist in hohem Maße von einzelnen Schulen bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen abhängig und die Wirkung der Maßnahmen beschränkt, wie auch die OECD bemängelt: „The political measures and programmes for students with a first language other than German are not effective enough in their impact“ (OECD 2009: 17).

Sowohl aus der Literatur als auch aus dem Fallbeispiel lassen sich die verschiedenen Forderungen ableiten. Neben einer Stärkung der Sprachenrechte der Neuen Minderheiten in Bezug auf Schulbildung sowie der Einführung verpflichtender Mindeststandards für Schulen sind vor allem Verbesserungen in der LehrerInnenbildung von Bedeutung (3.6.; 5.4.). Qualifizierungsmaßnahmen können nicht vehement genug eingefordert werden, denn die zu bearbeitenden Themengebiete sind vielfältig. Es darf nicht länger dem Zufall überlassen werden, ob zwei- und mehrsprachige Kinder eine gute Schulbildung erhalten oder nicht. Überdies ist bei den LehrerInnen die Frustrationsgefahr groß, wenn sie unzureichend für den Unterricht in multilingualen Klassen geschult sind. Grundkenntnisse in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie zur durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern sind für alle LehrerInnen an Volksschulen notwendig und müssen

daher verpflichtender Bestandteil der Erstausbildung werden müssen. Dagegen gehört spezifischeres linguistisches Wissen auf dem Gebiet der Sprachstandsdiagnostik bzw. der diagnosegestützten Sprachförderung in ein eigenes Lehramt für DaZ an Pflichtschulen, dessen Realisierung bislang aussteht. Aus- und Fortbildungsangebote in den Migrantensprachen an den PHs sind ebenfalls erforderlich. Auch Kooperationen zwischen Universitäten und PHs sind für eine Qualitätsverbesserung und eine Übertragung von Forschungsergebnissen in die Praxis notwendig. Denkbar wären wissenschaftlich begleitete Implementierungsversuche innovativer Schulmodelle, etwa nach dem Vorbild Hamburgs, wo zweisprachige Two-Way-Modelle auch Mehrheitsangehörigen den Zugang zu den Familiensprachen der MigrantInnen eröffnet haben (4.5.).

Rufe nach einer Verbesserung des Sprachunterrichts betreffen darüber hinaus das ganze Bildungssystem: Österreich braucht ein übergreifendes *Gesamtkonzept sprachlicher Bildung*, um eine Weiterentwicklung von vorhandenen, aber bislang nicht vernetzten Initiativen und Projekten zum Sprachenlernen voranzutreiben und das bestehende Sprachenangebot auszubauen (vgl. de Cillia/Krumm 2010: 132).

Zu den jüngsten qualitätssichernden Entwicklungen, die teilweise auch durch das BMUKK initiiert bzw. unterstützt werden, zählen der Prozess des *Language Education Policy Profile* (BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008; ÖSZ/BMUKK/BMWF 2009), auf dessen Grundlage das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)⁴⁸ Maßnahmen zur Intensivierung des Sprachenlernens ausarbeitet oder auch der Nationale Bildungsbericht (Specht 2009a; Specht 2009b), der in regelmäßigen Abständen Bestandsaufnahmen zum österreichischen Bildungswesen liefern soll. Möglicherweise können auch die österreichweiten Bildungsstandards, die noch in der Entwicklungsphase stehen, demnächst etwas mehr Klarheit in Bezug auf die Qualität des Sprachunterrichts an österreichischen Schulen schaffen⁴⁹.

Abschließend kann festgehalten werden, dass derzeit viele positive Entwicklungen im Bereich der Sprachförderung an österreichischen Schulen zu verzeichnen sind. Die bereits vorhandenen Einzelinitiativen müssen jedoch besser vernetzt und vor allem flächendeckend in den Regelunterricht implementiert werden. Es gilt also noch einige Hürden zu bewältigen auf dem Weg zu einer vielsprachigen Schule und

48 Vgl. <http://oesz.at/> (Zugriff am 16.7.2011)

49 Zur Entwicklung der Bildungsstandards siehe <http://www.bifie.at/bildungsstandards> (Zugriff am 16.7.2011)

zu fairen, von der sozialen Herkunft unabhängigen Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2009a): Vom Nutzen der Zweitspracherwerbsforschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153, 26-38.
- Ahrenholz, Bernt (2009b): Der Stunde, der Socke, der Geschichte - L2-Input für DaZ-Schüler, in: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 149-169.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache, in: Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitspracherwerbsforschung, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64-80.
- Ahrenholz, Bernt/Baur, Rupprecht S./Gasteiger-Klipcera, Barbara (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen: Beiträge aus dem 2. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. Bd. 9. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Albert, Ruth/Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Anstatt, Tanja/Dieser, Elena (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs), in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen: Attempto, 139-162.
- Apeltauer, Ernst (2007a): Grundlagen vorschulischer Sprachförderung, Sonderheft 4, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Universität Flensburg.
- Apeltauer, Ernst (2007b): Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 11-33.
- Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, Bd. 47/48, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Universität Flensburg.
- Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen, Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf, ibw-Schriftenreihe. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, <http://www.ibw.at/media/fb131.pdf> (Zugriff am 14.1.2011).
- Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung, 11. Aufl., Berlin: Schmidt.
- Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-110.
- Bainski, Christiane (2008): Checkliste für eine sprachenfreundliche Schule, in: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung, Essen: Neue Deutsche Schule, 54-56.
- Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (2008a): Vorwort, in: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung, Essen: Neue Deutsche Schule, 9-12.

- Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2008b): Handbuch Sprachförderung, Essen: Neue Deutsche Schule.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen: Francke.
- Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb, Paderborn: Fink.
- Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (2009): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Innsbruck: Studienverlag, 99-114.
- Blaschitz, Verena/Dorostkar, Niku (2007): Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann. Diplomarbeit, Universität Wien, <http://othes.univie.ac.at/195/2/BlaschitzDorostkar1.pdf> (Zugriff am 4.8.2010).
- BMBWK (2006): A kući sprecham Deutsch: Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration, Wien: BMBWK.
- BMUKK (Hrsg.) (2009a): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Impulsprojekte Schuljahr 2008/09, Wien: BMUKK, Referat für Migration und Schule.
- BMUKK (Hrsg.) (2009b): Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 6/2009, 4. Aufl., Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/info_6_2008.pdf (Zugriff am 10.4.2010).
- BMUKK (Hrsg.) (2009c): Jährliche Informationen zum muttersprachlichen Unterricht, Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_12.xml (Zugriff am 1.7.2011).
- BMUKK (Hrsg.) (2010): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2010, 14. Aufl., Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/info1_2008.pdf (Zugriff am 3.2.2010).
- BMUKK (Hrsg.) (2011a): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2009/10. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 5/2011, 12. Aufl., Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_11.pdf (Zugriff am 9.7.2011).
- BMUKK (Hrsg.) (2011b): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht: Schuljahre 2002/03 bis 2009/10. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2011, 12. Aufl., Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_11.pdf (Zugriff am 19.8.2011).
- BMUKK (Hrsg.) (2011c): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung. Deutsch als Zweitsprache in Österreich: Ersuchen an die Ämter der Landesregierungen betreffend Nominierung von MultiplikatorInnen, Rundschreiben 9/2011, Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2011_09.xml (Zugriff am 4.7.2011).
- BMUKK/BMWF/ÖSZ (Hrsg.) (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderbericht. Language Education Policy Profile – Eine Initiative des Europarates, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf (Zugriff am 10.7.2011).
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen?, Zielsprache Deutsch. Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache 35/1, 3-22.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen, in: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung, Innsbruck: Studien-Verlag, 64-74.
- Bredel, Ursula (2008): Literale Basisqualifikationen I und II, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, Bildungsforschung Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 135-162.
- Breit, Simone (Hrsg.) (2009): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten, Graz: Leykam.

- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration, Internationale Hochschulschriften Bd. 465, Münster: Waxmann.
- Brizić, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133-143.
- Busch, Brigitta (2008): Mehrsprachige Bildung in Österreich: Ein Fokus auf Curricula, Lehr- und Lernmaterialien, in: Erfurt, Jürgen/Budach, Gabriele/Kunkel, Melanie (Hrsg.): Écoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven, Frankfurt am Main: Peter Lang, 81-99.
- Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen: Francke, 499-505.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2010): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17-30.
- Çinar, Dilek (Hrsg.) (1998): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Innsbruck, Wien: Studien-Verlag
- Çinar, Dilek/Davy, Ulrike (1998): Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts, in: Çinar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 23-80.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen Michael/Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter, Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research* 49/2, 222-251.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts, *AILA-Review* 8, 75-89.
- Cummins, Jim (1999): Research news and Comment: Alternative Paradigms in Bilingual Education Research: Does Theory Have a Place?, *Educational Researcher* 28/7, 26-41.
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2006): Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire, Reprint, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2008): Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School, in: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise, Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 12, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-55.
- de Cillia, Rudolf (1994): Was heißt hier eigentlich „bilingual“? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts, in: Koschat, Franz/Wagner, Gottfried/Goodenough-Hofmann, Monika (Hrsg.): Bilinguale Schulen - Lernen in zwei Sprachen. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 11-22.
- de Cillia, Rudolf (1998a): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen, in: Çinar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern, Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 229-287.
- de Cillia, Rudolf (1998b): Burenwurscht bleibt Burenwurscht: Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich, Klagenfurt: Drava.
- de Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung, in: Fassmann, Heinz (Hrsg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Wien, Klagenfurt: Drava, 251-257.
- de Cillia, Rudolf (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht, *ÖDaF-Mitteilungen* 24/2, 16-27.
- de Cillia, Rudolf (2009): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referates für Interkulturelles Lernen 3/2009, 12. Aufl., Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/info5_2009.pdf (Zugriff am 10.4.2010).

- de Cillia, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen, in: de Cillia, Rudolf/Gruber, Helmut/Krzyzanowski, Michal/Menz, Florian (Hrsg.): Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak, Tübingen: Stauffenburg, 245-255.
- de Cillia, Rudolf (2011): Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik - Sprachförderung - Diskursanalyse, in: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Wien: V&R unipress, 163-188.
- de Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2010): Länderbericht Österreich, in: BMBF/BMUKK/EDK (Hrsg.): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen, Schulentwicklung Bd. 40, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 71-140.
- Dirim, Inci/Döll, Marion/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2009): Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Universität Hamburg, Universität Köln, <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2009.pdf> (Zugriff am 2.11.2010).
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010a): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationspädagogik. Materialien zum Band, Weinheim, Basel: Beltz, 16-21.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010b): Die Sprachen der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul u. a.: Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim, Basel: Beltz, 99-120.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010c): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul u. a.: Migrationspädagogik. Bachelor/Master, Weinheim, Basel: Beltz, 121-149.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem, in: Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, 22-24.
- Doyé, Peter/Héloury, Michèle (2003): Lernen in zwei Sprachen in der Grundschule, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen: Francke, 186-190.
- Duden (Hrsg.) (2008): Elternratgeber Sprach- und Leseförderung, Kindergarten, Vor- und Grundschule, Osnabrück: Duden.
- Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Wien: LIT.
- Edmondson, Willis/House, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung, 2. Aufl., Tübingen; Basel: Francke.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann, in: Ehlich, Konrad u. a. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Bildungsforschung Bd. 11, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11-75.
- Ehlich, Konrad u. a. (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Bildungsforschung Bd. 11, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008a): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle, in: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Bd. 29/I, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 9-34.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Bd. 29/I, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008c): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, Bildungsforschung Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Englisch-Stölner, Doris (2010): Wiener Sprachförderkurse: nach 3 Jahren ein Zwischenbericht, *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift* 5-6/2010, 576-588, http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/englisch_stoelner.pdf (Zugriff am 14.8.2010).
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt am Main: Campus.
- Europarat (Hrsg.) (2007): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education*, Straßburg: Europarat, Language Policy Division, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage (Zugriff am 2.3.2011).
- Falk, Simone (2008): Phonische Basisqualifikation, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*, *Bildungsforschung* Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11-30.
- Falk, Simone/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Phonische Basisqualifikation, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, *Bildungsforschung* Bd. 29/I, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 35-40.
- Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*, Wien, Klagenfurt: Drava.
- Fleck, Elfie (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich, in: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, Innsbruck: Studien-Verlag, 52-63.
- Fleming, Michael (2009): *Languages of Schooling and the Right to Plurilingual and Intercultural Education*. Intergovernmental Conference, Straßburg: Europarat, Language Policy Division, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ReportConf_09LangScol_en.pdf (Zugriff am 2.3.2011).
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 2.Aufl., Weinheim: Beltz.
- FörMig-Transfer Hamburg (2010): *Diagnosegestützte durchgängige Sprachbildung an der Schnittstelle zwischen Elementar und Primarbereich. Expertise zum FörMig-Transfer Projekt*, Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung, http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/materialien/Kompetenzzentrum/Foermig_Expertise_doppel.pdf (Zugriff am 16.11.2010).
- Fortune, Tara Williams/Tedick, Diane J. (Hrsg.) (2008): *Pathways to multilingualism. Evolving perspectives on immersion education. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fthenakis, Wassilios E. u. a. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, München: Hueber.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009a): Einführung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-19.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009b): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009c): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Furch, Elisabeth (2009): *Migration und Schulrealität: eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen*. Wien: LIT.
- Garnitschnig, Ines (2009): *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2007/08*, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 5/2009, Wien: BMUKK, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/info5_2009.pdf (Zugriff am 10.4.2010).
- Glück, Helmut (2000): *Metzler Lexikon Sprache*, 2.Aufl., Berlin: Metzler.

- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule, Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2004): BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig, http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/FoerMig_Programmueberblick.pdf (Zugriff am 16.7.2011).
- Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder, München: Deutsches Jugendinstitut, http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise_Gogolin_Uebergaenge.pdf (Zugriff am 11.10.2009).
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, 2. Aufl., Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid u. a. (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht, Hamburg: FörMig-Kompetenzzentrum, http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf (Zugriff am 3.6.2010).
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2006): Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung, Stellungnahme des FÖRMIG-Programmitrögers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte, http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Presse/Endfassung_Kampf_um_Sprachfoerderung.pdf (Zugriff am 16.11.2010).
- Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen: Attempto, 31-46.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.
- Grevé, Annette/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2004): Bericht 2004. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Universität Hamburg, <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2004.pdf> (Zugriff am 3.11.2010).
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse, <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (Zugriff am 17.6.2011).
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 150-167.
- Grießhaber, Wilhelm (2009): Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb, in: Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, Münster: Waxmann, 111-129.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grosse, Ingrid (2000): Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen: Francke, 493-499.
- Guckelsberger, Susanne (2008): Diskursive Basisqualifikation, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, Bildungsforschung Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 103-133.
- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153, 80-95.
- Halfhide, Therese (2009): Teamteaching, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-120.
- Hawighorst, Britta (2011): Schulischer Wandel durch sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169-180.

- Helbig, Beate (2003): Bilinguales Lehren und Lernen, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl., Tübingen: Francke, 179-186.
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen: Francke, 38-43.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das Österreichische Bildungswesen, in: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2, Graz: Leykam, 161 - 182.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Wroblewski, Angela (2009): OECD Thematic Review on Migrant Education. Country Report Austria, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17678/migrant_edu_report.pdf (Zugriff am 26.5.2009).
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie, in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281-287.
- Hinz, Renate (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule: den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen, Weinheim: Beltz.
- Holzbrecher, Alfred (2009): Lehrerprofessionalität: Entwicklungsaufgabe im Kontext interkulturellen Lernens, in: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 291-300.
- Holzbrecher, Alfred (2010): Interkulturelles Lernen, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 118-130.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2009): Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage, 45-60.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch, Straßburg: Council of Europe, <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (Zugriff am 1.5.2011).
- Integrationsbericht (2011): Integration als Querschnittsmaterie – Bilanz bisheriger Maßnahmen, Österreichischer Integrationsfonds, http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Bilanz_bisheriger_Ma%C3%9Fnahmen_01.pdf (Zugriff am 7.7.2011).
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen, Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Jeuk, Stefan (2007): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht - erste Ergebnisse, in: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten,, 2. Aufl., Freiburg im Breisgau: Fillibach, 186-202.
- Kaltenbacher, Erika (2009): Vom Nutzen der Spracherwerbsforschung für die Sprachvermittlung, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 153, 39-59.
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb, Stuttgart: Metzler.
- Klein, Julia/Merkel, Johannes (2008): Sprachförderung durch Geschichtenerzählen: Handlungsorientierte Materialien für die gezielte Spracharbeit, Buxtehude: Persen.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Frankfurt am Main: Hain.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten, in: Grundschule 5/99, 30-34.
- Knapp, Werner (2009): Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung, in: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 75-95.
- Knapp, Werner/Brede, Julia Ricart/Gasteiger-Klicpera, Barbara/Kucharz, Diemut (2009): Sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter. Eine exemplarische Videoanalyse, in: Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hrsg.): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 157-184.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (Zugriff am 30.6.2011).
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen, Paderborn, Wien: Schöningh.

- Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen, Bildungsforschung Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 51-75.
- Koschat, Franz/Wagner, Gottfried/Goodenough-Hofmann, Monika (Hrsg.) (1994): Bilinguale Schulen – Lernen in zwei Sprachen. Wien: BMUK
- Krüger-Potratz, Marianne/Supik, Linda (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 298-312.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Integration durch Sprache - ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht, Info DaF 30/5, 413-427.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich, in: Ehlich, Konrad u.a. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bd. 11. Bildungsreform. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 193-216.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 3, Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch, Weinheim: Beltz.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa/Reich, Hans H. (2008): Deutsch als Zweitsprache, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, Bildungsforschung Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 171-201
- Lange, Imke/Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung, Münster: Waxmann.
- Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, FÖRMIG Edition Bd. 5, Münster: Waxmann.
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut, http://www.dji.de/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (Zugriff am 11.10.2009).
- Little, David (2010): The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Concept Paper, Geneva, Switzerland: Council of Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf (Zugriff am 10.1.2011).
- Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts, in: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 277-290.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107-117.
- Maas, Utz (Hrsg.) (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern, Osnabrück: IMIS.
- Mayer, Werner (2009): Sprachentwicklung und Sprachförderung an der Schnittstelle Kindergarten – Schule, in: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 12, Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 155-161.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Bachelor/Master, Weinheim, Basel: Beltz
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim, Basel: Beltz, <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Migrationspaedagogik.pdf> (Zugriff am 15.3.2010).
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen: Attempto, 93-114.

- Moser, Wolfgang (2004): Die Sprachenpolitik des Europarates: Ziele und Projekte zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung und ihre Umsetzung in Österreich. Impulsreferat anlässlich der Tagung „Multi- und Plurilingualismus: Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht der Zukunft“ (Eisenstadt, 22.-23. April 2004) http://www.oesz.at/download/womo_ske.pdf (Zugriff am 20.8.2011)
- Müller, Natascha (2011): Der bilinguale Erstspracherwerb, in: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209-243.
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr.
- Nauwerck, Patricia (Hrsg.) (2009): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke, Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl.
- Nehr, Monika/Karajoli, Edeltraud (1995): Expertise on Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin, Final Report, Berlin: Council of Europe.
- Neumann, Ursula (2011): Schulischer Wandel durch bilinguale Klassen, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 181-190.
- Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 89-106.
- Nusche, Deborah (2009): What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options, OECD Education Working Paper No. 22, [http://www.oilis.oecd.org/oilis/2009/doc.nsf/LinkTo/NT00000B0A/\\$FILE/JT03259280.PDF](http://www.oilis.oecd.org/oilis/2009/doc.nsf/LinkTo/NT00000B0A/$FILE/JT03259280.PDF) (Zugriff am 26.5.2009).
- Nusche, Deborah/Shewbridge, Claire/Rasmussen, Christian Lamhauge (2009): Zusammenfassung der OECD-Country Note für die Strategieentwicklung im Rahmen der Review on Migrant Education, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18806/zusammenfassungoecdempfehlung.pdf> (Zugriff am 15.1.2011).
- OECD (2006): Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003, <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> (Zugriff am 8.11.2009).
- OECD (2009): OECD Themativ Review on Migrant Education, Country Background Report for Austria, <http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf> (Zugriff am 3.2.2011).
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen, Deutsch lernen 2, 143-163.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): DaZ im Spannungsfeld mehrerer Sprachen: Integration durch Deutschlernen oder Deutschlernen durch Integration? Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 9, Wien, Innsbruck: Studien-Verlag, 165-177.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 479-492.
- Österreichischer Integrationsfonds (2009): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Fakten. Wien, http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/5.1.1_zahlen_und_fakten_2009/migration_integration.pdf (Zugriff am 28.5.2009).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.) (2009): Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich, ÖSZ Fokus Bd. 8, Graz: ÖSZ, http://www.oesz.at/download/publikationen/Fokus_8.pdf (Zugriff am 1.12.2009).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (Hrsg.) (2010): Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre), Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer, Graz.
- ÖSZ/BMUKK/BMWF (Hrsg.) (2009): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil, Language Education Policy Profile. Graz, Wien: ÖSZ, http://www.oesz.at/download/publikationen/themenreihe_4.pdf (Zugriff am 1.12.2009).

- Ott, Margarete (2010): DaZ als Integrationskonzept? in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 200-214.
- Le Pape Racine, Christine (2000): Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte: Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachunterrichts, Zürich: Pestalozzianum.
- Pinterits, Manfred (1993): Projekt Sprachstandserhebung. Eine Pilotstudie des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien. Wien.
- Pinterits, Manfred (2001): Mehrsprachige Kinder an Wiener Schulen – die Vielfalt akzeptieren., in Weidinger, Walter (Hrsg.): Bilingualität und Schule. Wien: öbv & hpt, 22-29.
- Plutzar, Verena (2009): Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen im außerschulischen Bereich, in: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 12, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 115-135.
- Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.) (2009): Nachhaltige Sprachförderung: zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven, Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 12, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen, Zürich: Orell Fuessli.
- Programmiträger BLK-Programm FÖRMIG (2006): Was ist durchgängige Sprachförderung? Handreichung, http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/Material/Handreichung_Durchgaengige_Sprachfoerderung.pdf (Zugriff am 16.11.2010).
- Reed, Bracken/Railsback, Jennifer (2003): Strategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Rehbein, Jochen/Meng, Katharina (2007): Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung, in: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kindliche Kommunikation: einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann, 1-38.
- Reich, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“, in: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 121-168.
- Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien, Weimar, Berlin: Das Netz.
- Reich, Hans H. (2009a): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG-Instrumente, in: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung, Münster: Waxmann, 25-34.
- Reich, Hans H. (2009b): Integration und Mehrsprachigkeit – Förderung der Erstsprachen und Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines Gesamtkonzepts sprachlicher Bildung. Sprachenkonferenz 2008: Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig – unsere Bildung auch? Maßnahmen für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung in Österreich, ÖSZ Fokus Bd. 8.. Graz: ÖSZ, 61-70.
- Reich, Hans H. (2010a): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reich, Hans H. (2010b): Herkunftssprachenunterricht, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 445-456.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, <http://www.ingridgogolin.de/files/Gutachten.pdf> (Zugriff am 28.5.2009).
- Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache, Weinheim: Juventa.

- Rösch, Heidi (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich, Essener Linguistische Skripte 1/1, 23-44, http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_roesch.pdf (Zugriff am 1.6.2009).
- Rösch, Heidi (2010): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung?, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 457-466.
- Roth, Hans-Joachim (2008a): Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick, in: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung, Essen: Neue Deutsche Schule, 13-21.
- Roth, Hans-Joachim (2008b): Differenz – Entwicklung – Inklusion. Perspektiven für eine aufbauende sprachliche Bildung, http://www.uni-koeln.de/SDD2008/Eroeffnungsvortrag_Roth.pdf (Zugriff am 22.11.2009).
- Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula/Gogolin, Ingrid (2007): Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung, Universität Hamburg, Universität Köln, <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2007.pdf> (Zugriff am 2.11.2010).
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (1999): Segregation und Integration von zwei- und mehrsprachigen Schülern. Überlegungen aus spracherwerbstheoretischer und sprachdidaktischer Sicht, in: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich. Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 3, 70-85.
- Schramm, Karen/Schroeder, Christoph (Hrsg.) (2009): Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit Bd. 23, Münster: Waxmann.
- Sevinç, Muzeyyen (2011): Zweitspracherwerb, in: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 245-278.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or Not: The Education of Minorities, Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1997): Human Rights and Language Policy in Education, in: Wodak, Ruth/Corson, David (Hrsg.) (1997): Language policy and political issues in education, Encyclopedia of language and education, Bd. 1, Kluwer Academic Publishers (Niederlande), 55-65.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2004): The right to mother tongue medium education – the hot potato in human rights instruments, Tarragona, <http://www.ciemen.org/mercator/pdf/simp-skutnab.pdf> (Zugriff am 10.1.2011).
- Skutnabb-Kangas, Tove/Toukomaa, Pertti (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Genf: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000191/019149eb.pdf> (Zugriff am 15.4.2011).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz, Berlin, http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_2.pdf (Zugriff am 28.5.2009).
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009a): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Bd. 1. Graz: Leykam, http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band1.pdf (Zugriff am 2.7.2009).
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009b): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Bd. 2. Graz: Leykam, http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf (Zugriff am 2.7.2009).
- Sprachförderzentrum Wien (o.J.): Raster für die mehrsprachige Alphabetisierung, unveröffentlichtes Dokument.
- Sprachförderzentrum Wien (2009): Wiener Sprachförderkurse 2009/10. Handout, http://www.sfz-wien.at/download/gs/GS_org_handout_090909.pdf (Zugriff am 13.11.2009).
- Sprachförderzentrum Wien (2010): Profil: Sprachförderkurse – Grundschule, http://www.sfz-wien.at/download/gs/Profil_Sprachfoerderkurs_GS.pdf.

- Stadtschulrat für Wien (2010): Vertretungsweise Unterrichtserteilung (Supplierung). Erlass ER I 206, http://erlaesse.ssr-wien.gv.at/Erlaesse/tabid/58/Default.aspx?Command=Core_Download&EntryId=2897 (Zugriff am 2.6.2010).
- Statistik Austria (2011): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren, Wien, http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Statistischer_Teil_01.pdf (Zugriff am 7.7.2011).
- Thomas, Wayne/Collier, Virginia (1997): School Effectiveness for Language Minority Students, Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, Wayne/Collier, Virginia (2002): A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement, Center for Research on Education, Diversity & Excellence, <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=crede> (Zugriff am 1.6.2009).
- Thürmann, Eike (2003): Herkunftssprachenunterricht, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., Tübingen: Francke, 163-168.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied: Luchterhand.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen: Attempto, 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können, 2. Aufl., Tübingen: Francke.
- Tracy, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“, in: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-196.
- Trautmann, Caroline (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bildungsforschung Bd. 29/II, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 31-50.
- Trautmann, Caroline/Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II, in: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bildungsforschung Bd. 29/I, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 41-48.
- Waldrauch, Harald (1998): Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, in: Çınar, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 81-204.
- Weidinger, Walter (Hrsg.) (2001): Bilingualität und Schule. Wien: öbv & hpt.
- Whitehead, Marian R. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.
- World Conference of Linguistic Rights (1996): Universal Declaration of Linguistic Rights. Barcelona, <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm> (Zugriff am 10.1.2011).
- Zentralausschuss der Wiener Landeslehrerinnen an APS (2005): Vereinbarung zum Dienstrecht (LDG), Teambesprechung – Teamplanung, http://www.za-aps-wien.at/uploads/file/pdf/vereinbarungen/Teambesprechung_Teamplanung_24102005.pdf (Zugriff am 2.6.2011).
- Zloušić, Ivana (2010): Muttersprachenunterricht an Wiener Volksschulen: Kultur- und sozialanthropologische Beleuchtung eines marginalisierten Berufsfeldes, Diplomarbeit, Universität Wien.

Anhang

I. Beobachtung

Für die teilnehmende Beobachtung zweier erster Klassen und eines Sprachförderkurses bzw. einer Vorschulklasse wurde eine Vorlage verwendet, um allgemeine Daten eintragen zu können:

Beobachtungsprotokoll Nr.: _____		Datum: _____ von _____ bis _____ Uhr	Klasse(n): _____
Anwesende Lehrpersonen:		Gegenstand/Thema:	
Zeit: 08:00	Aktivitäten:		

Die Forschungsfragen leiteten die Teilnehmende Beobachtung. Beobachtete Aktivitäten aus folgenden (vorwiegend organisatorischen) Bereichen wurden notiert:

Unterrichtsorganisation:

- integrativ/parallel
- in welchen Räumlichkeiten: fix oder wechselnd
- Gruppengröße und -zusammensetzung (L1, Alter, Schulstufe, w/m)
- Organisation der „Übergänge“ - wie erleben die Kinder die Übergänge?
- Anteile der Sprachen im Unterricht: Unterricht in DaZ, in L1, Englisch und mehrsprachigem Unterricht: eher Submersion oder Immersion?
- Aufmerksamkeit der Kinder – sind diese konzentriert, motiviert; wie reagieren sie auf welche Lehrperson?

Unterrichtsvor- und -nachbereitung:

- Gespräche oder fixe Besprechungstermine im Team
- Orientierung an Themen in Regelunterricht, MU

II. Leitfäden und Themen der Interviews

Leitfaden für Klassenlehrerin 1 und 2:

Einleitung: Ich interessiere mich für die organisatorischen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen an Ihrer Schule bzw. in Ihrer Klasse.

Unterrichtsorganisation:

- Welche Maßnahmen zur Sprachförderung werden in Ihrer Klasse durchgeführt? (Muttersprachlicher Unterricht – welche Sprachen?, DaZ: Begleitlehrerin oder Sprachförderkurs; SprachheillehrerIn)
- Können Sie kurz beschreiben, wie der Unterricht abläuft?

- (z.B.: wie werden „Übergänge“ organisiert, wie sind die Anteile der Sprachen im Unterricht geregelt, welche Lehrperson ist für welche Kinder bzw. Aktivitäten zuständig?)
- Werden in Ihrer Klasse die (eben besprochenen) Sprachfördermaßnahmen hauptsächlich integrativ im Regelunterricht durchgeführt, oder eher parallel dazu (z.B. in getrennten Räumen)?
- In welchen Räumlichkeiten finden die Maßnahmen zur Sprachförderung statt? Sind Sie mit den Räumlichkeiten zufrieden? (Sind diese groß genug und ausreichend ausgestattet?)
- Gruppengröße und -zusammensetzung (L1, Alter, Schulstufe, w/m) Wie groß ist Ihre Klasse? Wie ist die Verteilung von Mädchen und Buben? Gibt es Kinder, die deutlich älter/jünger sind als der Durchschnitt der Klasse? Welche Sprachen sprechen Ihre SchülerInnen? Welches sind die größten Sprachgruppen?

Unterrichtsvor- und -nachbereitung:

- Mit welchen Personen arbeiten Sie regelmäßig zusammen? (versch. Lehrpersonen, Direktorin, SchülerInnen bzw. deren Eltern, Dolmetscher, externe Personen...)
- Führen Sie mit ihnen fallweise Gespräche über den Unterricht oder gibt es fixe Besprechungstermine? Wenn ja, wer nimmt daran teil und was wird dabei besprochen? Werden z.B. die Themen mit MU-Lehrer abgestimmt?
- Wie hoch ist Ihr Aufwand für die Vorbereitung? Machen Sie die Vorbereitung alleine oder teilen Sie diese mit anderen Lehrpersonen?
- Wie sehen Sie die Rolle der MU-Lehrer?
- Wie sehen Sie die Rolle der Begleitlehrerin?
- Wie sehen Sie die Rolle der Sprachförderkurslehrerin?

Allgemein:

- Sind Sie im Allgemeinen zufrieden mit Ihrer Arbeit?
- Sind Sie persönlich zufrieden mit der Zusammenarbeit? Wo wünschen Sie sich mehr Zusammenarbeit oder mehr Eigenständigkeit? Wo gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit? (z.B. Eltern)
- Sind Sie der Meinung, dass die (oben besprochenen) Maßnahmen, so wie sie derzeit an Ihrer Schule durchgeführt werden, erfolgreich sind und zum Lernerfolg der Kinder beitragen?
- Sind die Kinder auf diese Weise ausreichend gefordert, oder eher über-/unterfordert?
- Haben Sie das Gefühl, die Kinder fühlen sich wohl im Unterricht?
- Welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Meinung nach gegeben sein, damit Sprachförderung funktionieren kann?
- Was sollte Ihrer Meinung nach geändert werden im Bereich der Sprachförderung an Ihrer Schule bzw. allgemein?

Leitfaden für Begleit-/Sprachförderlehrerin:

Einleitung: Ich interessiere mich für die organisatorischen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen an Ihrer Schule bzw. in den Gruppen, die Sie betreuen.

Unterrichtsorganisation:

- Welche Maßnahmen zur Sprachförderung fallen in Ihren Aufgabenbereich?
- Können Sie kurz beschreiben, wie der Unterricht abläuft?
- (z.B.: Wie werden „Übergänge“ organisiert, wie sind die Anteile der Sprachen im Unterricht geregelt, welche Lehrperson ist für welche Kinder bzw. Aktivitäten zuständig?)
- Führen Sie die (eben besprochenen) Sprachfördermaßnahmen hauptsächlich integrativ im Regelunterricht durch, oder eher parallel dazu (z.B. in getrennten Räumen)?
- In welchen Räumlichkeiten finden die Maßnahmen zur Sprachförderung statt? Sind Sie mit den Räumlichkeiten zufrieden? (Sind diese groß genug und ausreichend ausgestattet?)
- Gruppengröße und -zusammensetzung (L1, Alter, Schulstufe, w/m) Wie groß ist Ihre Klasse (Gruppe)? Wie ist die Verteilung von Mädchen und Buben? Gibt es Kinder, die deutlich älter/jünger sind als der Durchschnitt der Klasse? Welche Sprachen sprechen Ihre SchülerInnen? Welches sind die größten Sprachgruppen?

Unterrichtsvor- und -nachbereitung:

- Mit welchen Personen arbeiten Sie regelmäßig zusammen? (verschiedene. Lehrpersonen, Direktorin, SchülerInnen bzw. deren Eltern, Dolmetscher, externe Personen...)
- Führen Sie mit ihnen fallweise Gespräche über den Unterricht oder gibt es fixe Besprechungstermine? Wenn ja, wer nimmt daran teil und was wird dabei besprochen? Werden z.B. die Themen mit den anderen Lehrerinnen abgestimmt?
- Wie hoch ist Ihr Aufwand für die Vorbereitung? Machen Sie die Vorbereitung alleine oder teilen Sie diese mit anderen Lehrpersonen?
- Wie sehen Sie die Rolle der MU-Lehrer?
- Wie sehen Sie die Rolle der Begleitlehrerin?
- Wie sehen Sie die Rolle der Klassenlehrerin?

Allgemein:

- Sind Sie im Allgemeinen zufrieden mit Ihrer Arbeit?
- Sind Sie persönlich zufrieden mit der Zusammenarbeit? Wo wünschen Sie sich mehr Zusammenarbeit oder mehr Eigenständigkeit? Wo gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit? (z.B. Eltern, andere Lehrer, Direktorin....)
- Sind Sie der Meinung, dass die (oben besprochenen) Maßnahmen, so wie sie derzeit an Ihrer Schule durchgeführt werden, erfolgreich sind und zum Lernerfolg der Kinder beitragen?
- Sind die Kinder auf diese Weise ausreichend gefordert, oder eher über-/unterfordert?
- Haben Sie das Gefühl, die Kinder fühlen sich wohl in Ihrem Unterricht?
- Welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Meinung nach gegeben sein, damit Sprachförderung funktionieren kann?
- Was sollte Ihrer Meinung nach geändert werden im Bereich der Sprachförderung an Ihrer Schule bzw. allgemein?

Leitfaden für MU-Lehrerinnen:

Einleitung: Ich interessiere mich für die organisatorischen Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen an Ihrer Schule bzw. in den Gruppen, die Sie betreuen.

Unterrichtsorganisation:

- Können Sie kurz beschreiben, wie der Unterricht abläuft?
- (z.B.: wie werden „Übergänge“ organisiert, wie sind die Anteile der Sprachen im Unterricht geregelt, welche Lehrperson ist für welche Kinder bzw. Aktivitäten zuständig?)
- Werden in Ihrer Klasse die (eben besprochenen) Sprachfördermaßnahmen hauptsächlich integrativ im Regelunterricht durchgeführt, oder eher parallel dazu (z.B. in getrennten Räumen)?
- In welchen Räumlichkeiten finden die Maßnahmen zur Sprachförderung statt? Sind Sie mit den Räumlichkeiten zufrieden? (Sind diese groß genug und ausreichend ausgestattet?)
- Gruppengröße und -zusammensetzung (L1, Alter, Schulstufe, w/m) Wie groß ist Ihre Klasse? Wie ist die Verteilung von Mädchen und Buben? Gibt es Kinder, die deutlich älter/jünger sind als der Durchschnitt der Klasse? Welche Sprachen sprechen Ihre SchülerInnen? Welches sind die größten Sprachgruppen?

Unterrichtsvor- und -nachbereitung:

- Mit welchen Personen arbeiten Sie regelmäßig zusammen? (versch. Lehrpersonen, Direktorin, SchülerInnen bzw. deren Eltern, Dolmetscher, externe Personen...)
- Führen Sie mit ihnen fallweise Gespräche über den Unterricht oder gibt es fixe Besprechungstermine? Wenn ja, wer nimmt daran teil und was wird dabei besprochen? Werden z.B. die Themen mit MU-Lehrer abgestimmt?
- Wie hoch ist Ihr Aufwand für die Vorbereitung? Machen Sie die Vorbereitung alleine oder teilen Sie diese mit anderen Lehrpersonen?
- Wie sehen Sie die Rolle der MU-Lehrer im Verhältnis zur Rolle der Klassenlehrerin?
- Wie sehen Sie die Rolle der Begleitlehrerin?
- Wie sehen Sie die Rolle der Sprachförderkurslehrerin?

Allgemein:

- Sind Sie im Allgemeinen zufrieden mit Ihrer Arbeit?
- Sind Sie persönlich zufrieden mit der Zusammenarbeit? Wo wünschen Sie sich mehr Zusammenarbeit oder mehr Eigenständigkeit? Wo gibt es Probleme bei der Zusammenarbeit? (z.B. Eltern)
- Sind Sie der Meinung, dass die (oben besprochenen) Maßnahmen, so wie sie derzeit an Ihrer Schule durchgeführt werden, erfolgreich sind und zum Lernerfolg der Kinder beitragen?
- Sind die Kinder auf diese Weise ausreichend gefordert, oder eher über-/unterfordert?
- Haben Sie das Gefühl, die Kinder fühlen sich wohl im Unterricht?

- Welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Meinung nach gegeben sein, damit Sprachförderung funktionieren kann?
- Was sollte Ihrer Meinung nach geändert werden im Bereich der Sprachförderung an Ihrer Schule bzw. allgemein?

Themen für das Interview mit der Schulleiterin:

- Überblick über Maßnahmen und Aktivitäten, die an der Schule laufen
- Anzahl an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache an der Schule, Verteilung der Herkunftssprachen
- „Philosophie“ der Schule im Umgang mit Mehrsprachigkeit?
- Rückmeldungen von Eltern und LehrerInnen
- Zusammenarbeit der LehrerInnen, Eingreifen bei Schwierigkeiten?
- Thematisierung der Koordination bei Konferenzen

Themen für das Experteninterview mit Werner Mayer:

- Zweitspracherwerb und Schule
- Organisation der schulischen Sprachförderung
- Segregation und Integration
- Problembereiche in der schulischen Sprachförderung

III. Zusammenfassungen der Interviews

IKL – Interviews mit Klassenlehrerin 1 und 2

Sowohl KL1 als auch KL2 unterrichten jeweils zum ersten Mal eine erste Klasse.

In der Klasse von KL1 sind insgesamt 22 Kinder. Die beiden größten Sprachgruppen sind Türkisch und BKS. Je ein Kind hat als Muttersprache Arabisch, Polnisch, Tschetschenisch und Spanisch. Neben zwei deutschsprachigen Kindern gibt es auch drei Kinder mit Sprachwechsel zum Deutschen an:

„Ich hab ein/zwei deutschsprachige Kinder, dann habe ich drei sprachlose Kinder, die/wo die Eltern eine andere Muttersprache haben, sie aber die Kinder auf Deutsch erzogen haben. Sprich, die können eigentlich keine Sprache so richtig, weil sie im Deutschen, na sie machen im Deutschen für jemanden, der (es) als Muttersprache hat, viel zu viele Fehler, also sie machen Grammatikfehler, kenne viele Wörter nicht und so, können aber keine andere Sprache, weil die Eltern eben geglaubt haben, es ist besser, sie auf Deutsch zu erziehen.“

KL2 hat 24 Kinder in ihrer Klasse. Die größte Sprachgruppe ist Türkisch, dann BKS. Je ein Kind stammt aus Persien, Albanien und Afghanistan. Ein Kind spricht Kurdisch, ein Kind Rumänisch. Zwei Kinder sprechen Tschetschenisch.

KL2 zählt zu den Sprachfördermaßnahmen in ihrer Klasse die Muttersprachenlehrerinnen für Türkisch (MUL2) und BKS (MUL1), mit denen das Wochenthema gemeinsam in der Klasse dreisprachig erarbeitet werde. Darüber hinaus führten diese auch muttersprachliche Alphabetisierung mit den Kindern durch. KL1 erklärt, dass auch in ihrer Klasse integrativer muttersprachlicher Unterricht stattfindet, wobei es dabei manchmal Schwierigkeiten gebe:

„Also mit den Muttersprachlehrern haben wir es manchmal, also manchmal auch Stunden gemeinsam in der Klasse, aber das ist ein bisschen schwierig für die Kinder, die

eben als Muttersprache weder Türkisch noch BKS haben, weil denen halt langweilig wird, weil es zu lang dauert, weil sie eben zwei Sprachen nicht verstehen. Aber manchmal beim Erarbeiten haben wir jetzt die Muttersprachlehrer auch dabei gehabt, und sonst teilen wir im Muttersprachunterricht.“

Als einen willkommenen Nebeneffekt des getrennt stattfindenden muttersprachlichen Unterrichts nennt sie die geringe Anzahl an Schülern, die in der Klasse bleiben:

„Auch die, die übrig bleiben, können super gefördert werden. Also auch mit denen, obwohl ich keine Muttersprache von denen kann, kann ich toll arbeiten, weil es einfach nur sieben sind. Also ich finde, in Schulen, wo so viele Kinder nichtdeutscher Muttersprache sind, sollte man einfach sehr viel die Möglichkeit haben, in kleinen Gruppen zu arbeiten. Weil da geht dann wirklich was weiter.“

Außerdem geben beide Klassenlehrerinnen an, eine Begleitlehrerin für 9 Stunden zur Verfügung zu haben, die sowohl integrativ als auch für getrennte Förderung in Kleingruppen mit wechselnder Besetzung eingesetzt werde.

Laut KL2 wissen die Kinder genau, welche Lehrperson für welche Kinder zuständig ist. Ihrer Meinung nach haben die Kinder in der kleinen Gruppe weniger Hemmungen, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstehen. Sie glaubt, dass die meisten Kinder gerne mit der Begleitlehrerin mitgehen. Sie erzählt von einem Schüler, der zu Beginn geweint habe, wenn er mit der BL/SFKL mitgehen sollte, weil er das Gefühl hatte, als „schlecht“ abgestempelt zu sein. Daher versuche sie, ihn in der Klasse zu unterstützen.

Die zur Verfügung stehenden Räume sind ihrer Ansicht nach ausreichend ausgestattet. KL1 ist mit der Ausstattung ebenfalls zufrieden, jedoch hält sie einige Räume für zu klein:

„Nein, ich finde eigentlich nicht, dass sie groß genug sind, weil teilweise hat man irgendwie zu wenig Platz, dass alle Kinder zur Tafel schauen können. Ja, es ist OK. Kommt darauf an, wie viele Kinder dabei sind. Also für fünf Kinder ist es auf jeden Fall OK. Für acht oder neun oder so wird es dann schon schwierig.“

Beide Klassenlehrerinnen geben an, hauptsächlich mit ihrem jeweiligen Team zusammenzuarbeiten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern klappe nur teilweise. Während KL2 für ihre Besprechungen meistens fixe Termine habe, fänden diese bei KL1 zwar regelmäßig, aber eher zufällig statt. KL2 kommuniziere überdies mit MUL1 oft durch Mitteilungen, die sie einander ins Fach legen.

Beide Lehrerinnen schätzen ihren Vorbereitungsaufwand als sehr hoch ein. Trotzdem erklären sie, diese Arbeit gerne zu machen und sie nur selten mit der Begleitlehrerin oder einer anderen Lehrerin zu teilen.

KL2 erzählt, dass sie selbst ein Jahr lang als Sprachförderkurslehrerin gearbeitet habe. Sie halte den Sprachförderkurs für eine sinnvolle Maßnahme, aber nur unter der Voraussetzung, dass sowohl die behandelten Themen als auch das Herausnehmen der Kinder aus dem Unterricht gut abgestimmt werden. Auch KL1 ist der Ansicht, dass der Sprachförderkurs für Kinder ohne Deutschkenntnisse eine angemessene Fördermaßnahme darstelle:

„Also ich glaube, wenn sie wirklich noch gar nicht Deutsch können, ist es besser da wirklich eine Gruppe zu machen, wo sie bei Null anfangen quasi. Aber ab dem Moment, wo sie halt schon so gut Deutsch können, wie hier die meisten, würde es keinen Sinn mehr machen, die herauszunehmen und da jetzt extra Gruppen zu bilden (...).“

Die Muttersprachenlehrerinnen sind für KL2 einerseits wichtig für die Verständnissicherung im Unterricht, andererseits für die Alphabetisierung in der Erstsprache:

„Also einerseits, dass sie/die Kinder das Thema verstehen, verstehen worum es geht, dass sie das eben auch auf/übersetzt bekommen. Mir ist halt auch wichtig, dass (sie es übersetzen) aber, dass das Kind das vielleicht nochmal auch auf Deutsch sagt, damit es

den Zusammenhang, weil wenn ich jetzt/ ich wollt' jetzt nicht, dass: ich erklär' was, dann spricht sie und dann sie (*gemeint sind die beiden Muttersprachenlehrerinnen, Anm.*), so dass sie mir gar nicht mehr zuhören, sondern dass sie es schon immer dann auch wieder ins Deutsche zurückbringen. Und eben, dass sie den Kinder beibringen, in ihrer Muttersprache zu schreiben.“

Sowohl KL1 als auch KL2 wünschen sich mehr Stunden mit den beiden Muttersprachenlehrerinnen, mit denen die Zusammenarbeit sehr gut funktioniert.

KL1 erzählt anhand eines Beispiels, wie hilfreich der MU und speziell die Alphabetisierung in der Erstsprache für die Kinder sein könne:

„Jetzt liest er (*ein Schüler ihrer Klasse, Anm.*) in der Muttersprache und liest schon wesentlich besser, weil er da halt/ er kann auf Deutsch zwar das Wort bilden, weiß aber oft nicht, was es bedeutet, und dadurch war es einfach irrsinnig schwierig. Weil dann hat er das Wort gehabt und hat es dann falsch betont und hatte trotzdem noch keine Ahnung, was da steht. Und jetzt in der Muttersprache geht es eben und dadurch beruhigt mich das.“

Während KL2 mit der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen zufrieden ist, wünscht sich KL1 manchmal etwas mehr Kooperation:

„Ja, in manchen Fällen würde ich mir schon mehr Zusammenarbeit wünschen, weil einfach gerade als junge Lehrerin, wenn man noch nicht so viel Erfahrung hat, ist es teilweise einfach schwierig, weil es für vieles keine Regeln gibt, aber ich glaube, dass es einfach leichter wäre, wenn man die Lehrer irgendwie so aufeinander abstimmen würde, dass zum Beispiel ich eine Begleitlehrerin hab, die sich schon gut auskennt. „

KL2 glaubt, dass die Sprachfördermaßnahmen in dieser Form zum Lernerfolg beitragen. Das System an sich funktioniert ihrer Meinung nach gut, allerdings wären mehr Stunden für die Förderung notwendig. Sie identifiziert als wichtige Faktoren für funktionierende Sprachförderung das Vorhandensein von Räumen und genügend Lehrpersonal. Außerdem fände sie verpflichtende Besprechungstermine gut, da es ansonsten vom jeweiligen Klassenlehrer abhängt, ob solche stattfinden oder nicht:

„(...) dass es einfach verpflichtende Stunden gibt, wo man sich zusammensetzen muss und das besprechen, weil/ gut, weil es liegt wahrscheinlich sicher am Klassenlehrer, aber wenn ein Sprachförderlehrer jetzt möchte und der Klassenlehrer hat keine Zeit, will das nicht, dann/dann funktioniert es ja auch nicht. Also ich glaub, es sollte so ein bisschen verpflichtend sein.“

KL1 hingegen hält es für sinnvoller, mehr muttersprachlichen Unterricht einzuführen oder das Begleitlehrersystem abzuschaffen und stattdessen einfach die Klassenschülerhöchstzahl zu senken:

„Also ich glaube, am erfolgreichsten wäre es, man würde einfach acht Kinder aus der Klasse herausnehmen und ich wäre alleine mit ihnen, dann bräuchte ich keinen Begleitlehrer (...).“

Die ungleichen Bedingungen für Kinder mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem können die derzeit stattfindenden Sprachfördermaßnahmen laut KL1 aber nicht ausgleichen:

„Also ich glaube, dass sie eigentlich teilweise viel weiter sind, als andere Kinder in anderen ersten Klassen, die Deutsch als Muttersprache haben, aber im Großen dann wieder gleich sind, weil ihnen wieder die Grammatik nachhängt und so. Ich glaube, dass sie verhältnismäßig gut schreiben können zum Beispiel, aber halt wieder zu schlecht Deutsch, um besser zu sein als andere. Sie müssen viel mehr leisten, finde ich, um gleich zu sein wie andere.“

Beide Klassenlehrerinnen erklären, dass ihnen ihre Arbeit viel Freude mache.

ISFKL – Interview mit Begleit-/Sprachförderlehrerin

Die befragte Lehrerin leitet zum ersten Mal einen Sprachförderkurs und arbeitet als Begleitlehrerin in einer ersten Klasse.

„Vorerst einmal muss ich sagen, dass ich heuer das erste Mal einen Sprachförderkurs bekommen hab'. Also ich hab' keine Ahnung gehabt, wie das eigentlich abläuft mit dem Sprachförderkurs. Ich hab's mit der Zeit gelernt, jetzt hab' ich/jetzt gefällt's mir wirklich sehr.“

Die Kinder, die sie im Sprachförderkurs betreut, kommen aus der Vorschulklasse und aus den zweiten Klassen, aber nicht aus den ersten Klassen. Fünf Stunden arbeite sie integrativ in der Vorschulklasse gemeinsam mit der Klassenlehrerin, sechs Stunden parallel in einem separaten Raum. In der ersten Klasse nehme sie die Kinder in Mathematik und Deutsch heraus, arbeite aber ebenso auch integrativ. Sie könne nicht genau sagen, welche Arbeitsform überwiegt. Sie habe nicht das Gefühl, dass die Kinder ungern mitgehen, wenn getrennte Förderung durchgeführt werde.

Die Lehrerin erzählt von Raumnot am Anfang des Schuljahres. Sie habe jedoch schließlich bei der Direktorin einige Verbesserungen durchsetzen können. Mittlerweile stehe ihr für den Sprachförderkurs ein fixer Raum im Keller zur Verfügung. Für die Begleitstunden in der ersten Klasse gibt es einen kleinen Kursraum direkt gegenüber der Klasse. Mit der momentanen Raumsituation sei sie zufrieden.

Sie erklärt, dass die Unterrichtszeit von vielen Klassenlehrerinnen der Schule flexibel gehandhabt werde. Dadurch könne es zu verspätetem Unterrichtsbeginn etwa im Sprachförderkurs kommen.

Der für den Sprachförderkurs vorgesehene Supplierschutz werde in ihrem Fall nicht immer eingehalten, weil manchmal keine anderen Lehrerinnen als Ersatz zur Verfügung stünden:

„Da muss ich ehrlich sagen, auf Grund dieses Personalmangels kommt es natürlich vor, dass ich supplieren muss. Ich mein, die Direktorin ist sich dessen auch bewusst, dass ich Supplierschutz habe, ja? Aber manchmal geht es einfach nicht anders, wenn es keine Lehrerinnen gibt.“

Im Sprachförderkurs betreue sie sehr häufig türkischsprachige Kinder, daneben derzeit je ein Kind aus Syrien, Tschechien, Afghanistan und dem ehemaligen Jugoslawien. Zu Beginn sei ihr die innere Differenzierung im Sprachförderkurs sehr schwer gefallen, da sie nicht darauf vorbereitet gewesen sei. Allmählich habe sie aber gelernt, damit umzugehen:

„Ich habe mich aber hingesezt, als ich die bekommen habe (aus der zweiten Klasse) und habe mir dann überlegt: Wie kann ich differenzieren in der Gruppe?“

BL/SFKL erwähnt, dass sie eine getrennte Förderung von Seiteneinsteigern und Schulanfängern bevorzugen würde.

Sie erklärt, dass sie mit den Klassenlehrerinnen am meisten zusammenarbeite. Auch mit den beiden Muttersprachlehrerinnen für Türkisch und BKS tausche sie sich regelmäßig aus, etwa über die Sprachentwicklung der Kinder. Sie fügt hinzu, dass sie selbst auch Türkisch beherrsche, aber mit den Kindern nur Türkisch spreche, wenn diese ein Wort nicht verstehen. Daher wisse sie über die Türkischkompetenz der einzelnen Kinder nicht genau Bescheid.

Mit der Klassenlehrerin der ersten Klasse (KL2) habe sie einen wöchentlichen Besprechungstermin, mit den anderen Lehrerinnen bespreche sie eher zufällig zwischendurch. Zu Schulbeginn habe ihr die Lehrerin der Vorschulklasse (VSKL) ihre Jahresplanung zur Verfügung gestellt. Sie versuche, die Themen im Sprachförderkurs darauf abzustimmen.

Die Lehrerin lobt die funktionierende Zusammenarbeit und das Klima an der Schule:

„Nein, also ich bin ehrlich gesagt sehr, sehr zufrieden. Und ich/ich hab auch ein sehr gutes,

positives Gefühl in dieser Schule.“

Den Sprachförderkurs alleine hält sie für nicht ausreichend:

„Obwohl es den Sprachförderkurs gibt seit kurzem, denk ich mir, dass es nicht ausreichend ist. Ja. Es ist einfach nicht ausreichend, man kann einfach einem Kind nicht ein Jahr Zeit geben, um die Sprache zu erlernen. Ahm, das geht einfach nicht, das ist zu wenig und das/es schaffen auch viele Kinder nicht. (...) Es ist ja auch bewiesen, dass die Kinder niemals zwei Jahre/in zwei Jahren eine Sprache lernen können. Sie brauchen doppelt so lang.“

„(...) Wie schon vorher erwähnt, ist dieses eine Jahr nicht ausreichend. Auf jeden Fall nicht ausreichend. Es ist zwar eine gute Idee gewesen, vielleicht, aber man muss das viel mehr ah, viel mehr, wie sagt man da richtig... gut ausdenken, bevor man so etwas überhaupt ins System reinbringt.“

Der muttersprachliche Unterricht ist für die Lehrerin sehr wichtig. Ihrer Meinung nach komme die Muttersprache noch immer zu kurz, auch in der Ausbildung, wo die Lehrerinnen häufig nur unzureichend auf die mehrsprachige Situation an den Wiener Schulen vorbereitet würden. Sie halte ihre Kolleginnen an der Schule diesbezüglich für sehr offen, da bei ihnen auch die Herkunftssprachen im Unterricht Platz hätten.

Als Begleitlehrerin sehe sie ihre Zuständigkeit vor allem in der sprachlichen Unterstützung der Kindern mit B-Kompetenz bzw. in integrativen Phasen auch die Betreuung der anderen Kinder. Ebenso falle die Unterstützung der Klassenlehrerin in ihr Aufgabengebiet.

Die Situation in Österreich verglichen mit anderen Ländern sei ihrer Ansicht nach nicht schlecht, das Stundenausmaß der Förderung jedoch zu gering. Auch die Förderung im Kindergarten hält sie für wichtig und weiter ausbaufähig:

„Aber in den Kindergärten/ sollten die Kindergartenpädagoginnen so ausgebildet werden, dass sie auch auf die Sprache ein wirklich/ so ausgebildet werden, dass sie sich auch auskennen, was interkulturelles Arbeiten bedeutet. Was/was es bedeutet, mit solchen Kindern zu arbeiten, im sprachlichen Sinn jetzt, ja. Wenn sie dort ansetzen, können wir hier ansetzen.“

Ausreichende und optimal eingeteilte Lehrerressourcen sind in ihren Augen für funktionierende Sprachförderung wichtig.

IMUL – Interviews mit MU-Lehrerinnen 1 und 2

MUL1 ist muttersprachliche Lehrerin für BKS. In den beiden ersten Klassen unterrichtet sie jeweils 2 Stunden pro Woche, wobei sie insgesamt in 13 verschiedenen Klassen eingesetzt wird.

MUL2 ist muttersprachliche Lehrerin für Türkisch und zum Erhebungszeitpunkt erst seit einigen Wochen an der Schule. Sie unterrichtet in der Vorschulklasse 3 Stunden und in den beiden ersten Klassen je 4 Stunden Türkisch.

In den meisten Fällen nehme MUL1 die Kinder aus der Klasse heraus, normalerweise zwischen 4 und 9 Kinder. Die meisten Kinder gehen laut MUL1 sehr gerne mit ihr mit, arbeiten motiviert und trauen sich in der kleinen Gruppe viel mehr als im Klassenverband. MUL2 hingegen gibt an, mehr integrativ zu arbeiten, da ihr nicht immer ein Raum zur Verfügung stehe. Auch sie hat das Gefühl, dass sich die Kinder auf den Unterricht mit ihr freuen.

MUL2: „Ich spreche immer mit den Klassenlehrerinnen, manchmal wollen sie, dass wir integrativ arbeiten in der Klasse, manchmal nehm' ich die Kinder äh raus.“

Die getrennte Förderung in kleineren Gruppen hält MUL1 für sehr wichtig:

„Ja, eine kleine Gruppe, und die trauen sich viel mehr. Kinder trauen sich viel mehr, wenn zum Beispiel da vier, fünf oder sechs Kinder sind. Die trauen sich viel mehr zu sagen.“

Sowohl MUL1 als auch MUL2 geben an, sich an den Themen der Jahresplanungen zu orientieren, die ihnen alle Lehrerinnen zur Verfügung stellen. Da die Wochenplanungen manchmal davon abweichen können, besprechen sie öfter zwischendurch in den Pausen die geplanten Themen. Fixe Besprechungstermine gebe es nicht.

MUL1 sagt, dass sie mit ihren Gruppen in viele verschiedene Räume gehe: in die Kursräume, in leere Klassenzimmer (z.B. während der Turnstunde), in den Werkraum und in den Kellerraum. Sie habe sich zusätzlich zum Raumplan selbst einen Stundenplan mit freien Räumen erstellt, um nicht lange suchen zu müssen. Die Einhaltung des Plans funktioniere gut. Trotzdem wäre es ihr lieber, einen fixen Raum zu haben, um dort Materialien zu lagern und griffbereit zur Verfügung zu haben, was derzeit nur für die Gruppen aus den ersten Klassen der Fall sei. Viele Materialien erstellt sie selbst:

„Schon, ja. Es ist viel zum Vorbereiten, ja, mach ich meistens am Nachmittag oder am Abend, am Wochenende sitz ich oft. Weil für BKS-Kinder gibt es nicht soviel Material, nur für erste, zweite Klasse. Und ich stelle meine Kärtchen, meine Karten, alle stelle ich selbst her, alles selber.“

Die Räume seien groß genug und ausreichend ausgestattet. Mit dem Stundenplan ist MUL1 zufrieden, aber da die Klassen zum Teil weit auseinander liegen, müsse sie sehr auf Pünktlichkeit achten.

MUL2 gibt an, auch keinen fixen Raum zur Verfügung zu haben. Oft gehe viel Unterrichtszeit verloren, bis ein geeigneter Raum gefunden sei. Der Raumplan an sich funktioniere gut, wobei die Räume für ihre Gruppen oft zu klein seien, da sie manchmal fast eine halbe Klasse (10 Kinder) habe. Die Ausstattung der Räume sei ihrer Meinung nach noch nicht ganz ausreichend, dies wolle sie noch mit der Direktorin besprechen.

Die BKS-Lehrerin (MUL1) erzählt, sie arbeite mit den Klassenlehrerinnen, den MuttersprachenlehrerInnen an der Schule und dem Sprachförderzentrum zusammen. Dies trifft auch auf die Türkischlehrerin (MUL2) zu. Diese erwähnt, dass sie darüber hinaus auch mit Türkischlehrern anderer Schulen zusammenarbeite. Mit den Eltern habe sie meist dann Kontakt, wenn es Probleme im Unterricht gebe, dann müsse sie auf Türkisch vermitteln. Ins Mitteilungsheft der Kinder schreibe sie nur nach Absprache mit der jeweiligen Klassenlehrerin.

MUL1 sagt, sie kenne fast alle Eltern, da sie an den Elternabenden teilnehme und ebenfalls öfter Telefongespräche führe. Da MUL2 erst seit kurzem an der Schule ist, hatte sie bisher noch keine Gelegenheit, bei Elternabenden oder -sprechtagen dabei zu sein.

MUL1 empfindet die Rolle der Klassenlehrerinnen innerhalb der LehrerInnenteams als gleichberechtigt mit den anderen Lehrerinnen, da sie bezüglich der Unterrichtsplanung nur Vorschläge machten und auch die MUL nach ihrer Meinung fragen. Sowohl MUL1 als auch MUL2 denken, für die Kinder sei der MU sehr wichtig, was den Klassenlehrerinnen an der Schule auch bewusst sei. MUL2 ist der Ansicht, dass sie als Lehrerin auch eine Vorbildfunktion für die türkischsprachigen Kinder, vor allem für Mädchen, habe.

Wenn in der Vorschulklasse die Stunden für den Sprachförderkurs und für den MU zusammenfallen, wird laut MUL1 dem MU der Vorzug gegeben, da dieser seltener stattfinde. MUL2 hingegen erklärt, im Falle der türkischsprachigen Kindern werde bei Überschneidungen im Stundenplan abgewechselt, damit die Kinder sowohl am MU als auch am Sprachförderkurs teilnehmen können. Von der Direktorin hat sie den Eindruck, dass sie den MU sehr fördert und unterstützt:

„Ich hab das Gefühl, dass sie schon sehr interessiert ist, und dass sie ähm/ ich habe auch von anderen Direktorinnen/ über andere Direktorinnen gehört, dass sie nicht so hinter diese Sprach/ die Muttersprachenlehrer oder so sind, aber unsere Direktorin ist sehr/ sehr nett und sie unterstützt sehr.

Beide geben an, sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit und überhaupt sehr gerne an der Schule zu sein. MUL2 hebt besonders den dreisprachigen Sachunterricht mit KL2 hervor, der ihr sehr gut gefalle.

Beide Lehrerinnen sind der Meinung, dass die Maßnahmen sehr viel bringen, obwohl viel mehr Stunden notwendig wären. Sie nennen als wichtige Rahmenbedingungen für die Förderung Räume, geeignete Materialien und Kommunikation mit den anderen Lehrerinnen. MUL2 fügt noch hinzu, dass ihr auch das Einverständnis der Eltern mit dem muttersprachlichen Unterricht wichtig sei, da diese oft befürchten, dass die Kinder in Deutsch zu viel verpassen könnten.

IDIR – Interview mit der Schulleiterin

Von den insgesamt 295 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2009/10 haben laut Schulleiterin ca. 85 Prozent eine andere Muttersprache als Deutsch. Zu den 15 Prozent mit deutscher Muttersprache würden auch jene Kinder gezählt, „die weder Deutsch noch eine andere Sprache richtig gelernt haben.“

Neben 35 Prozent mit türkischsprachigem Hintergrund sind ihr zufolge ca. 27 Prozent der Kinder der Gruppe der BKS-Sprachen zuzurechnen. Der Rest besteht aus SchülerInnen mit unterschiedlichen anderen Sprachen, wie Tschetschenisch, Albanisch oder Polnisch.

Die Leiterin der Volksschule (DIR) ist der Ansicht, an ihrer Schule werde das gesamte verfügbare Spektrum an Sprachfördermaßnahmen ausgeschöpft. Sie nennt folgende an der Schule laufende Maßnahmen und Aktivitäten zur Sprachförderung:

- ein Sprachförderkurs (11 Stunden)
- MU in integrativer Form und in Kleingruppen
- Begleitlehrerinnen
- weitere individuelle Maßnahmen der Klassenlehrerinnen

DIR erklärt, dass sie versuche, nach dem Motto „Vielfalt ausnützen“ zu handeln. Dazu gehöre ein wertschätzender Umgang mit allen Nationalitäten, alle sollen ohne Vorurteile integriert werden. Diese Haltung werde auch von den Lehrpersonen in ihrem Erziehungsverhalten mitgetragen. Sie ist der Ansicht, dass es aus diesem Grund zwischen den einzelnen Sprachgruppen keine Probleme gebe. Nur am Anfang (ihrer Tätigkeit als DIR an dieser Schule, Anm.) habe es Probleme innerhalb der Gruppe der BKS-SprecherInnen gegeben, welche mittlerweile gelöst worden seien.

Ihr sei außerdem sehr wichtig, dass sich die Lehrpersonen immer darüber im Klaren seien, dass sie bilinguale SchülerInnen unterrichten. Dadurch sei es ihnen möglich, den Lernzuwachs der Kinder anzuerkennen, andernfalls würde sich Frustration aufbauen.

DIR gibt an, von allen Lehrpersonen die optimale und maximale Ausnützung der vorhandenen Ressourcen zu verlangen. Sie schreibe ihnen aber nicht vor, wie dies im Detail zu geschehen habe. Sie wolle, dass qualitativ gut gearbeitet werde, wofür wiederum laufender Austausch und Kommunikation der Lehrpersonen untereinander unbedingt notwendig sei. Auch das Austauschen von Jahresplanungen sei wichtig für die funktionierende Arbeit.

Die Einteilung der Räume werde den Lehrpersonen überlassen, nur bei Differenzen komme es zum Eingreifen der DIR, dann entscheide sie. Sie gebe den Lehrpersonen einige Freiheiten, aber gewisse Entscheidungen behalte sie sich vor. Sie erklärt, genau zu wissen,

dass sie sehr gute LehrerInnen habe.

Die Eltern seien über die Sprachfördermaßnahmen informiert und alle LehrerInnen hätten den direkten Kontakt zu den Eltern. Sie sagt, sie erlebe viel Dankbarkeit von Seiten der Eltern und führt dies auf das wertschätzende Verhalten ihnen gegenüber zurück. Die Eltern seien sehr positiv gegenüber dem MU eingestellt.

Prinzipiell dürfen laut DIR Hausübungen im MU gegeben werden, aber sie selbst ist nicht darüber informiert, ob die MUL Hausübungen geben.

Neben den Klassenbüchern, die von den Klassenlehrerinnen geführt werden, gebe es auch Kursbücher für jeden Kurs, in denen alle Inhalte dokumentiert werden müssen. Die Förderdokumentation werde mit den Lehrpersonen abgestimmt, wobei je nach Förderbedarf auch die Dokumentationsbögen vom Sprachförderzentrum (für Sprachkompetenz A und B) ausreichend seien.

Auf die Frage nach der Einhaltung des Supplierschutzes für Sprachförderkurslehrerinnen gibt sie an, diesen zu 100 Prozent einzuhalten.

Sie erklärt, dass ihr die Durchmischung von Kindern mit unterschiedlichen Sprachen wichtig sei und fügt hinzu, dass ihre Lehrerinnen öfter bemerken, dass deutschsprachig monolingual Aufwachsende leistungsmäßig nicht selten hinter den mehrsprachigen SchülerInnen zurückblieben.

EXI – Experteninterview mit Werner Mayer

Werner Mayer ist ehemaliger Volksschuldirektor und Gründungsmitglied des Sprachförderzentrums Wien.

Der Zeitfaktor im L2-Erwerb

Laut Mayer sind die Übereinstimmungen zwischen L1-Erwerb und spätem L2-Erwerb begrenzt, vor allem was das Tempo betrifft. Den Kindern stehe ein Zeitraum von sechs Jahren zu, um ein L1-ähnliches Sprachniveau zu erreichen. Trotzdem würden die Kinder in der Regel sehr früh (nach 1 bis 2 Jahren Sprachkontakt mit Deutsch) überprüft. Die Erfolgsvorstellungen sind seiner Meinung nach unrealistisch. Der Kindergarten könne es in einem Zeitraum von 1 bis 2 Jahren kaum schaffen, bei allen Kindern die von der Schule erwarteten sprachlichen Fähigkeiten sicherzustellen. Mayer fordert daher, den Kindern mindestens sechs Jahre lang das Tempo in dem sie DaZ erwerben, selbst zu überlassen. Alles andere sei eine Überforderung.

Zwei „Schwellenniveaus“⁵⁰

Mayer nennt zwei Schwellenniveaus, die wichtige Markierungen im Verlauf des Zweitspracherwerbs darstellten: Das erste ist seiner Ansicht nach dort, wo der eigentliche Sprachgebrauch einsetzt, der über das „Notfallsgestammel“ hinausgeht und eine Bewältigung des Alltags ermöglicht. Lehrpersonen gingen oft fälschlicherweise davon aus, dass ab diesem Zeitpunkt der „Unterricht wie gehabt“ stattfinden und ein Kind auf dieser Niveaustufe dem Unterrichtsgeschehen nun ausreichend folgen könne. Jedoch setze der schulische bzw. akademische Sprachgebrauch in Wirklichkeit erst später ein. Dies wird von Mayer als das Erreichen des zweiten Schwellenniveaus bezeichnet.

Der Lehrplan berücksichtige diese Niveaustufen im Zweitspracherwerb nicht.

Schwellenniveaus und schulische Sprachförderung

Mayer erklärt, die sprachlichen Fähigkeiten bis zum Erreichen der ersten Schwelle seien für das Unterrichtsgeschehen nicht nutzbar. Ein „dislozierter Sprachunterricht“ nach dem Konzept der Sprachförderkurse setze hier an. Dieser soll unabhängig vom Unterricht in der

50 Die Bezeichnung „Schwellenniveaus“ ist hier nicht gleichzusetzen mit den Schwellenniveaus im Sinne Cummins' (vgl. Kapitel 2.3.1).

Klasse sein, in einem eigenen Raum - auch im übertragenen Sinne. Dieser liege im Idealfall ausschließlich in der Verantwortung der Sprachförderkurslehrerin. Seiner Erfahrung nach sei dies in der Praxis selten der Fall: die Klassenlehrerin gebe meist vor, was behandelt werden solle.

Auch die zweite Phase im Zweitspracherwerb bis zur akademischen Schwelle sei nicht in erster Linie die Zuständigkeit der Klassenlehrerin, sondern die der Begleitlehrerin. Diese arbeite nicht völlig getrennt vom Klassenunterricht, sondern gebe den Kindern „Entschlüsselungshilfen“, um in der Klasse mitzukommen. Die BL Sorge dafür, dass die Kinder nicht sich selbst überlassen werden – sie begleite sie.

„Sensorium“ vs. Test

Das Screening des Sprachförderzentrums⁵¹ orientiert sich laut Mayer an den genannten Stufen. Kompetenzstufe A stellt demnach die erste Phase dar, Kompetenzstufe B die zweite. Der Übergang in Kompetenzstufe B werde nicht notwendigerweise durch das Ende des einjährigen Sprachförderkurses markiert, sondern die SFKL bemerke es, wenn das Kind soweit ist. Er sagt, es gebe Lehrpersonen, die nach langer Erfahrung ein „Sensorium“ dafür entwickeln. Allerdings zeigten die Ergebnisse, dass es ein großer Teil der Kinder in diesem Zeitraum nicht schafft, die nächste Kompetenzstufe zu erreichen. Mayer schließt daraus, dass der Zeitraum einfach zu kurz sei. Ein „Sensorium“ wäre seiner Meinung nach ein pädagogisch taugliches Mittel zur Erfolgsfeststellung. Ein geschickter Lehrer, der sich für die Fähigkeiten seiner Kinder interessiert, schaffe es, wesentliche Kompetenzzuwächse zu erkennen.

Regelmäßige Sprachstandstests zu Selektionszwecken halte er für nicht sinnvoll. Niemand könne wirklich sagen, was bei diesen Tests tatsächlich gemessen werde. Seiner Meinung nach wäre ein Sensorium wesentlich besser geeignet, um Laufbahnentscheidungen zu treffen. Dazu müsste aber mehr Energie in eine diesbezüglich fundierte Lehrerausbildung gesteckt werden.

Organisation der schulischen Sprachförderung: Kompetenzklärung

Am Anfang einer funktionierenden Sprachfördersituation stehe eine Kompetenzklärung unter den beteiligten Lehrpersonen: „Wer macht mit wem was?“

In der Praxis fühle sich häufig die Klassenlehrerin für die gesamte Klasse zuständig. Daraus resultiere oft die folgende Situation im Unterricht: die Begleit-, Muttersprachen- und Integrationslehrerinnen warteten immer nur darauf, dass die Klassenlehrerin ihnen sage, was sie zu tun hätten. So könne es jedoch nicht funktionieren:

„Es funktioniert dort, wo die Leute wirklich miteinander reden. Es funktioniert dort nicht, wo das Geschehen in der Klasse sich immer rundum die Klassenlehrerin abspielt, und alle die noch zuständig sind für diese Klasse, irgendwie so an der Türschwelle warten, ob sie Kinder abholen dürfen, und vielleicht auch sozusagen noch einen Auftrag mitkriegen, was sie mit diesen Kindern machen sollen.“

Der Türkischlehrer etwa müsse sich für seine türkischsprachigen Kinder in dieser Klasse zuständig fühlen. Im Prinzip würde es reichen, wenn alle LehrerInnen ungefähr das Programm der Klassenlehrerin kennen, um ihren eigenen Unterricht planen zu können.

Die Kompetenzverteilung könne funktionieren, wenn das Team zusammen plane. Beispielsweise könne es eine Lösung sein, verpflichtende Teambesprechungen für die Lehrer vorzusehen. Die Teamplanung ist auch im Rahmen der unterrichtsfreien Arbeitszeit im Lehrerdienstrecht vorgesehen, sobald mehrere Lehrer in irgendeiner Form für bestimmte Schüler zuständig sind. Die Spezialisten machen dann ihre Arbeit, auf die sich der Klassenlehrer wiederum verlassen und auf denen er den Unterricht aufbauen kann. Dazu müsse allerdings jedes hierarchisches Denken überwunden werden. Mayer ist überzeugt, dass durch eine solche Arbeitsweise schlussendlich alle Beteiligten entlastet würden.

51 Sprachförderzentrum Wien 2009: 5f

Segregation und Integration

In der Praxis sind seiner Erfahrung nach die integrativen Einheiten häufig weniger genau geplant als jene, die getrennt stattfindenden, obwohl eigentlich genau das Gegenteil notwendig wäre. Er erklärt dies wieder mit der Erwartung, dass die Klassenlehrerin das Programm bestimmt.

Er selbst sei lange der Überzeugung gewesen, dass integratives Arbeiten in jedem Fall die beste Lösung sei. Dies habe sich aber geändert: „Es gibt Dinge, die kann ich wesentlich besser lösen, wenn ich die Kinder aus dem Gesamtrahmen rausnehme.“

Damit werde ihnen die Möglichkeit gegeben, später im gemeinsamen Unterricht den Anschluss zu finden. Während der Arbeit mit der kleinen Gruppe könnten auch die MuttersprachenlehrerInnen für ca. 20 Minuten pro Sprache eingeladen werden, um beispielsweise semantische Aspekte mit den Kindern zu klären.

Hindernisse bei der Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen

Mayer nennt zwei wesentliche Hindernisse auf dem Weg zu modernen Arbeitsweisen in der schulischen Sprachförderung. Einerseits sei dies die didaktische Ausbildung, die diesbezüglich noch immer hinterher hinke. Die zweite Hürde seien die Bildungsstandards, welche er in der aktuellen Form nicht befürworte. Der Lehrplan werde damit beiseite geschoben und die Schüler nur auf die Bewältigung der Testaufgaben hin unterrichtet. Bei Lehrern, die Kinder mit DaZ unterrichten, führe dies zu Frustration.

IV. Abstracts

Zusammenfassung

Migrationsbedingte Vielsprachigkeit gehört heute in Österreich zur Schulrealität. Ungefähr ein Fünftel der SchülerInnen an österreichischen Pflichtschulen hat eine andere Erstsprache als Deutsch. Die bildungspolitische Herausforderung besteht einerseits in der Vermittlung angemessener Fähigkeiten in der Schulsprache Deutsch für diese SchülerInnen, und andererseits in der Förderung der verschiedenen anderen Sprachkenntnisse, die Kinder in die Schule mitbringen.

In dieser Arbeit werden neben grundlegenden Informationen zum Erst- und Zweitspracherwerb bzw. zum Spracherwerb in der Migration zunächst vor allem unterrichtsorganisatorische Aspekte international bekannter Sprachfördermodelle dargestellt. Ziel ist die Identifizierung jener Konzepte, die die Entwicklung einer ausgewogene Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund unterstützen. Nach einem Überblick über die aktuellen österreichischen Maßnahmen zur Sprachförderung wird anhand einer Fallstudie an einer Wiener Volksschule untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen Sprachförderung in der Praxis stattfindet, wo die Probleme liegen und wo Verbesserungen ansetzen müssen, damit faire Bildungschancen für zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder Wirklichkeit werden können.

Summary

Plurilingualism as a result of migration forms part of daily life in Austrian schools. Approximately one fifth of students at Austrian compulsory schools call a language different from German their first language. On the one hand the challenge for educational policy consists in promoting adequate skills in the language of instruction, German, and on the other hand in supporting further language skills the children owe to their migratory background.

In addition to some basic information regarding first and second language acquisition and language acquisition in a migratory context, respectively, in this work aspects of organising instruction are examined which are part of internationally renowned language promotion programmes. It is the goal of this thesis to identify those models of instruction which enable balanced bilingualism or multilingualism in children with a migratory background. After giving an overview of current efforts in Austria to promote language skills, the practical conditions of language teaching will be examined. Based on a case study carried out at a Viennese primary school difficulties will be identified and suggestions for improvement made in order to guarantee equal educational opportunities for children with a bilingual or plurilingual background.

V. Lebenslauf

Maria Sarah Pepelnik

geboren am 18. 07. 1983 in Hohenems, Vorarlberg

Schulische Ausbildung

1989 – 1993:	Volksschule Batschuns (Zwischenwasser, Vorarlberg)
1993 – 2001:	Besuch des Bundesgymnasiums in Feldkirch, Matura im Juni 2001

Studien

2002 – 2005	Diplomstudium für das Lehramt an Volksschulen an der Pädagogischen Akademie in Feldkirch, Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen im Juni 2005
Seit Okt. 2005	Diplomstudium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien, Schwerpunkte: Sprachlehr- und Sprachunterrichtsforschung, Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache

Auslandsaufenthalte

Okt. 2001 – Juli 2002	Au-Pair-Aufenthalt in Barcelona
Sept. 2003 – Dez. 2003	Erasmusstudium an der Universidad de Extremadura in Cáceres, Spanien

Berufserfahrungen

Okt. 2005 – Dez. 2008	Nachhilfelehrerin bei Team-Plus (Lernhilfe-Institut, Wien)
seit März 2009	Tätigkeit als Volksschullehrerin im Bereich Sprachförderung an der Volksschule Selzergasse 19, 1150 Wien